



Fakultät II: Bildung · Architektur · Künste  
Department Erziehungswissenschaft · Psychologie

# BACHELORARBEIT

Zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.)

## **Männliche Erzieher als Vorbilder im Kindergarten. Geschlechter- und rollentheoretische Aspekte**

Bearbeiter: Felix Collenberg

Erstprüfer: Dr. André Schütte

Zweitprüfer: Prof. Dr. Jürgen Nielsen-Sikora

Datum: 20.5.2020

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
2.	Vorbilder und ihre Bedeutung für die Erziehung .....	3
3.	Geschlecht und Gesellschaft.....	7
3.1.	Entweder-oder: Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit.....	7
3.2.	Die soziale Konstruktion von Geschlecht .....	11
3.2.1.	Doing Gender .....	12
3.2.2.	Männlichkeit(en) .....	14
4.	Erziehung und Geschlecht .....	20
4.1.	Die gesellschaftliche Kleinkindererziehung .....	21
4.1.1.	Die Entstehung des Kindergartens.....	22
4.1.2.	Erziehen als Beruf .....	23
4.2.	Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Erziehern .....	24
4.3.	Mehr Männer in Kitas!?.....	25
4.4.	Geschlechterbewusste Pädagogik.....	32
4.5.	Der gendersensible Kindergarten – Ein Praxisbeispiel.....	36
5.	Fazit.....	41
6.	Literaturverzeichnis .....	43

# 1. Einleitung

Am 6. März 2015 wurde vom Deutschen Bundestag ein Gesetz zur gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen beschlossen. Die Einführung der sogenannten 'Frauenquote' wird von BefürworterInnen als historischer Meilenstein der Gleichstellungspolitik bezeichnet. Am 12. Mai 2010 wurde im Petitionsforum des Deutschen Bundestags eine Petition erstellt, in der es ebenfalls um die Einführung einer Geschlechterquote ging. Mit dieser sollte allerdings nicht der Frauen-, sondern der Männeranteil in bestimmten Berufsgruppen erhöht werden. Der Petent forderte den Bundestag auf, eine Quote für männliche Erzieher und Lehrkräfte festzulegen. Begründet wurde diese Forderung mit dem Hinweis darauf, dass sich das Fehlen männlicher Erzieher und Lehrkräfte in den ersten Lebensjahren der Kinder, insbesondere bei Jungen, negativ auf deren Entwicklung auswirke. Die Leistungen der männlichen Schüler würden absinken. Diese Defizite zeigten sich sogar noch in den Universitäten. Um künftigen Generationen gleichwertige Chancen für beide Geschlechter zu ermöglichen, seien Einstellungen der erforderlichen Bezugspersonen und Vorbilder durch die Einführung einer Quote sicherzustellen (vgl. Deutscher Bundestag Petitionsausschuss, 2010a). Das Petitionsverfahren wurde am 16. Dezember 2010 vom Deutschen Bundestag abgeschlossen, weil dem Anliegen teilweise entsprochen wurde. Eine Quote unterstützte der Petitionsausschuss nicht. Die gezielte Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in der Kindertagespflege wurde jedoch nachhaltig befürwortet. Ein Grund dafür sei die Tatsache, dass Kinder in den ersten Lebensjahren oft wenig männliche Rollenvorbilder und Bezugspersonen erleben würden. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen hätten dazu geführt, dass auch im familiären Umfeld weniger männliche Vorbilder vorhanden seien (vgl. Deutscher Bundestag Petitionsausschuss, 2010b). In der öffentlichen Debatte scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass in den Kindergärten männliche Erzieher als Vorbilder, vor allem für Jungen, benötigt werden. Doch wodurch werden männliche Erzieher zu Vorbildern und wofür werden diese gebraucht? Dass Frauen in diesem Zusammenhang nicht infrage kommen, offenbart die öffentliche Meinung, dass es gewisse Dinge gebe, die ausschließlich bzw. besser von Männern vermittelt werden können. „Jungs fehlen männliche Vorbilder“ (Wiedau, 2017). So lautet die Überschrift eines im Jahr 2017 auf der Internetseite der Westfälischen Nachrichten veröffentlichten Artikels. Einleitend formuliert der Autor folgende Gedanken:

„In deutschen Kitas arbeiten kaum Männer. Na und? Machen Frauen den Job nicht genauso gut? Sind sie vielleicht sogar besser darin, kleine Kinder zu wickeln, zu füttern und zu trösten? Schließlich können Frauen Kinder bekommen und sie stillen – Männer nicht“ (ebd.).

Es gehe jedoch gar nicht darum, ob Männer in der Kita etwas besser machen würden, sondern darum, dass sie manches anders machen (vgl. ebd.). Ist dem tatsächlich so? Gehen männliche Erzieher anders mit den Kindern um als ihre weiblichen Kolleginnen? Laut Aussage eines Erziehers aus München kommen männliche Erzieher bei Jungen jedenfalls gut an:

„Jungen fehlen männliche Vorbilder - im Leben insgesamt. Natürlich wäre es erstrebenswert, mehr Erzieher zu haben. Ich bin hier momentan der einzige Mann, ab und zu haben wir männliche Jugendliche als Schülerpraktikanten. Die sind immer der Hit! Gerade für Jungen sind sie eine Art großer Bruder, an dem sie sich orientieren können, zu dem sie gehören möchten“ (Bruckner, 2013).

Woran liegt es, dass sich die Jungen so sehr über gleichgeschlechtliches Personal freuen? Sind sie sich darüber bewusst, dass ihnen männliche Rollenvorbilder und Bezugspersonen fehlen oder ist ihre Freude dem Umstand geschuldet, dass ihre Interessen im Kindergartenalltag für gewöhnlich zu kurz kommen, weil sie von den überwiegend weiblichen Erzieherinnen nicht angemessen berücksichtigt werden? Brauchen Jungen Männer, die mit ihnen Fußball spielen, während die Mädchen mit den Erzieherinnen malen und basteln? In der Diskussion um die Erhöhung des Männeranteils in der frühkindlichen Bildung sind bei weitem nicht alle Argumente wissenschaftlich fundiert. Einige sind nicht nur unreflektiert, sondern entpuppen sich bei näherer Betrachtung als Vorurteile oder Geschlechtsstereotype. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht vor allem das Vorbildargument. Um der Komplexität der Thematik gerecht werden zu können, ist es erforderlich, verschiedene Teilaspekte zu betrachten und zu diskutieren. Welche Bedeutung haben Vorbilder in der Erziehung? Wie funktioniert die soziale Konstruktion von Geschlecht? Was bedeutet Männlichkeit? Was hat Erziehung mit Geschlecht zu tun? In der Institution Kindergarten ist das Thema Geschlechtergerechtigkeit von großer Bedeutung. Welche Rolle männliche Erzieher in diesem Zusammenhang spielen, wird im Verlauf der Arbeit beantwortet.

## 2. Vorbilder und ihre Bedeutung für die Erziehung

Um zu untersuchen, was männliche Erzieher in Kindergärten zu Vorbildern machen könnte, bedarf es zunächst der Klärung einiger grundlegender Fragen: Wozu benötigen Kinder Vorbilder? Was macht ein Vorbild aus? Wie wird jemand zum Vorbild? In der Brockhaus Enzyklopädie Online findet sich unter dem Stichwort 'Vorbild' folgender Eintrag:

„Vorbild, an bestimmte (lebende oder historische) Personen gebundenes Bild, das v. a. Kindern und Jugendlichen bei der Verhaltensorientierung, speziell bei der Ausbildung des eigenen Ichideals, als Modell dient. Im frühen Kindesalter sind die Bezugspersonen (Mutter, Vater) Ideale der Nachahmung und Identifikation; alles Handeln, die Sprechweise wie die Körpersprache dieser nächsten Bezugspersonen bekommen Vorbildfunktion. Diese frühen Vorbilder tragen erheblich zur Ausbildung eines positiv oder negativ besetzten Leitbilds (z. B. des Mutter- und Vaterbildes) für das eigene Leben bei. In der Pubertät werden oft bekannte Persönlichkeiten wie Musiker, Models, Sportler, Schauspieler usw. oder wichtige Personen des eigenen Umfelds zum Vorbild“ (Brockhaus, 2020).

Demnach brauchen Kinder bei der Identitätsentwicklung Vorbilder, an denen sie sich anhand von Identifikation und Nachahmung orientieren können. Dabei sind, im Sinne der Theorien zum Imitations- und Modell-Lernen, die Eigenschaften des Modells sehr wichtig. Tüchtige, mächtige, warmherzige und sympathische Mitmenschen werden häufiger als Modelle, d.h. als Vorbilder gewählt und beobachtet als Menschen mit entgegengesetzten Eigenschaften (vgl. Stamm, 2008, S. 3). Ursula Frost weist darauf hin, dass sich oft erst im Nachhinein herausstellt, wer auf bedeutsame Weise zum Vorbild wird. In Erziehung und Bildung könnten Vorbilder angeboten werden, doch ob junge Menschen diese Angebote wahrnehmen, bleibt ihnen selbst überlassen (vgl. Frost, 2014, S. 21). Wenn es darum geht, wen sich Kinder und Jugendliche als Vorbilder aussuchen, ist oft die Rede von Stars und Idolen. Diese Begriffe sind vor allem in den Medien zu finden und werden häufig synonym verwendet. Dennoch lassen sie sich voneinander abgrenzen. Laut Claudia Wegener geht es bei der Verehrung eines Stars, darum, sich mit der realen Person, dem Menschen hinter dem Prominenten auseinanderzusetzen. Ein Idol hingegen werde erst aus den Sehnsüchten Vieler geschaffen, die sich in einstimmiger Verehrung der jeweiligen Person zu wenden. Entsprechend würden Idole oftmals auch erst nach dem Ableben der jeweiligen Person konstituiert. So werde der Star erst rückblickend als Idol identifiziert (vgl. Wegener, 2008, S. 27). Frost warnt, Idole müssten immer noch als trügerische Vorbilder entlarvt werden, da sie eine perfekte Oberfläche anböten, die weder Unvollkommenheiten

noch persönliche Eigenarten zum Ausdruck brächten und deshalb auch nicht zu einem kritischen Umgang damit herausfordern würden. Jemanden kopieren zu wollen habe nichts mit der eigenständigen Entwicklung einer unverwechselbaren einmaligen Person zu tun. Erziehung sollte sich, so Frost, daran orientieren, den Heranwachsenden zu ihrem eigenen Personsein zu verhelfen (vgl. Frost, 2014, S. 21-22). Diese Forderung entspricht dem gesetzlichen Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen, wonach die Entwicklung eines Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern ist (vgl. § 22 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII). Laut Frost sind Vorbilder in der Geschichte der Erziehung und Bildung überwiegend zusammen mit Autorität aufgetreten und haben zur Nachahmung herausgefordert. Seit der Aufklärung werde eine solche Imitatio jedoch kritisch gesehen (vgl. Frost, 2014, S. 10). Aus diesem Grund wird auch Kurt Haases erstmals im Jahr 1927 erschienene Abhandlung 'Das Wesen des Vorbilds und seine Bedeutung für die Erziehung' von Erwin Hufnagel kritisiert. Laut Hufnagel verankert Haase seine vorbildtheoretische Systematik in dogmatisch-weltanschaulichen Sphären. So seien die christliche Ethik und die sie prägende Imitatio-Christi-Lehre das fraglose Fundament seiner Theorien. Dennoch lägen viele pädagogische Arbeiten zur Vorbildlehre bezüglich ihrer systematischen Prägnanz und begrifflichen Tiefe in der Regel weit unter dem von Haase erreichten Niveau (vgl. Hufnagel, 1993, S. 14 ff.). Kurt Haase bezeichnet das Vorbild als eine der wirksamsten Erziehungskräfte für die Pädagogik (vgl. Haase, 1964, S. 10). Mit Erziehung meint er „die Gesamtheit aller sittlichen Einwirkungen von Mensch zu Mensch“ (ebd., S. 9). Damit rückt er die pädagogische Vorbildlehre in eine Theorie der Sozialisation ein (vgl. Hufnagel, 1993, S. 18). Hufnagel kritisiert, dass Haase keine souveräne pädagogische Vorbildlehre anvisiere, sondern „unkritisch einem methodologischen Pluralismus huldigt“. Ihm gehe es primär um eine phänomenologische Wesensbestimmung des Vorbildes, die sofern sich die Möglichkeit böte, zu einer pädagogischen Reflexion und Nutzenanwendung gelange (vgl. ebd., S. 22). Für die vorliegende Arbeit ist eine Auseinandersetzung mit seiner Theorie dennoch ertragreich, denn sie liefert zwei durchaus relevante Erkenntnisse. Laut Haase ist das wichtigste Merkmal der Vorbildnachfolge, dass die Intention des Nachfolgenden nicht auf die Handlungen oder Akte des Vorbildes gerichtet ist, sondern auf das innerste Sein, auf den Kern der vorbildlichen Persönlichkeit, auf das Zentrum, von dem alle Akte und Handlungen ausgehen (vgl. Haase, 1964, S. 18). Er behauptet, dass es wenig aussichtsvoll ist, zur Beispielbefolgung aufzufordern, ohne dass die beispielgebende Person von dem Aufgeforderten als vorbildlich anerkannt wird. „Vollkommen aussichtslos

aber wäre es, das Betragen eines von seinen Mitschülern als 'Streber' geringgeschätzten Schülers den ersteren als Beispiel hinzustellen, auch wenn die Gesinnung jenes Schülers objektiv untadelhaft ist“ (ebd., S. 44). Daraus kann geschlossen werden, dass einzelne Handlungen von ErzieherInnen nicht zur Nachahmung anregen, sofern die Gesamtperson des oder der Erziehenden kein attraktives Vorbild für das Kind darstellt. Auch Frost ist der Meinung, dass es mehr auf die ganze Person, als auf einzelne Absichten ankommt. So würden ErzieherInnen im Wesentlichen durch das zum Vorbild, was sie unabsichtlich tun (vgl. Frost, 2014, S. 23). Daraus ergibt sich für ErzieherInnen die Verantwortung, grundsätzlich alle Handlungen, die von Kindern beobachtet werden, auf ihre Nachahmungswürdigkeit hin zu reflektieren. Mit anderen Worten: ErzieherInnen müssen sich ihrer Vorbildfunktion stets bewusst sein. Handlungen, die schlecht sind, können von Kindern nachgeahmt werden, weil sie gar nicht als solche erkannt werden, oder, falls sie als schlecht erkannt werden, das Kind entmutigen, es besser zu machen (vgl. Haase, 1964, S. 44). Der bloße Hinweis darauf, Kinder sollen sich an einer bestimmten Handlung kein Beispiel nehmen, wird dieser Verantwortung nicht gerecht. Wird beispielsweise ein Erzieher, der von einem Kind bewundert wird, von diesem beim Rauchen beobachtet, genügt es nicht, das Kind darauf hinzuweisen, dass Rauchen ungesund ist und dies eine schlechte Angewohnheit sei. In diesem Zusammenhang bedeutet pädagogisch verantwortungsbewusstes Handeln, dafür zu sorgen, dass Kinder nur das sehen, was sie sehen 'sollen'. Mit den vorangegangenen Formulierungen soll keine Diskussion darüber eröffnet werden, welche Werte und Normen konkret zu vermitteln sind, sondern es soll verdeutlicht werden, dass die Vorbildfunktion nicht auf Knopfdruck ein und ausgeschaltet werden kann. Die zweite für die vorliegende Arbeit relevante Ausführung Haases bezieht sich auf die Vorbildwahl, welche nicht zwangsläufig bewusst geschieht (vgl. ebd. S. 26). Er schreibt, dass unter sonst gleichen Bedingungen diejenige Person die größten Aussichten hat, als Vorbild gewählt zu werden, welche der vitalen Fühl- und Wertungsweise des Nachfolgenden am besten entspricht (vgl. ebd., S. 61 f.). Das, was Haase die vitale Fühl- und Wertungsweise einer Person nennt, wird in der Soziologie mit dem Begriff des Habitus thematisiert:

„Der Terminus Habitus bezeichnet zunächst die durch Erfahrungen erzeugten und in die Körper eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs und Handlungsdispositionen sozialer Akteure, durch die sie in Praxis verwickelt werden und durch die sie sich selbst leiblich, also quasi leibhaftig in der sozialen Welt positionieren“ (Hillebrandt, 2014, S. 65-66).

In Kapitel 3.1 wird detaillierter auf Pierre Bourdieus Habitus-Konzept eingegangen. Zunächst wird hervorgehoben, dass eine Person eher jemanden als Vorbild wählt, der ihr selbst ähnlich ist, als jemanden, auf den das nicht zutrifft. Freilich gibt es unzählige Eigenschaften, in denen sich Menschen ähneln bzw. unterscheiden können. Laut Haase gibt es jedoch einige Grundmöglichkeiten vitaler Zuneigung und Abneigung. Für diese gelte die Regel: „Vitale Anziehung fördert, vitale Abstoßung hemmt die Vorbildwahl.“ Eine dieser Grundmöglichkeiten bestehe zwischen Gleichgeschlechtigen und Geschlechterschiedenen (vgl. Haase, 1964, S. 61-62). Demnach hat die jeweilige Geschlechtszugehörigkeit einen großen Einfluss darauf, ob sich ein Mensch mit einem anderen identifiziert und diesen nachahmt. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass Jungen eher männliche und Mädchen eher weibliche Vorbilder wählen. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich in Kindergärten vor allem Jungen an männlichen Erziehern orientieren.

### **3. Geschlecht und Gesellschaft**

Um zu verstehen, welche Bedeutung die Geschlechtszugehörigkeit der ErzieherInnen für die pädagogische Arbeit in Kindergärten hat, muss geklärt werden, was sich hinter dem Begriff 'Geschlecht' verbirgt. Dafür wird zunächst erörtert, dass das Verständnis von Geschlecht in unserer Gesellschaft grundlegend vom System der Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist. In diesem Kontext wird geklärt, was Geschlechtsstereotype sind und wie diese funktionieren. Die Erläuterung der jeweils relevanten Instrumente des Rollen- und des Habitus-Konzepts ermöglicht es, Geschlecht als etwas sozial Konstruiertes zu betrachten. Unter dieser Voraussetzung wird der Unterschied zwischen 'Sex' und 'Gender' erklärt, um anschließend das Konzept des 'Doing Gender' vorzustellen. Da männliche Erzieher im Fokus dieser Arbeit stehen, wird die Frage thematisiert, was Männlichkeit heutzutage bedeutet.

#### **3.1. Entweder-oder: Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit**

Zunächst erscheint die Bedeutung des Begriffs 'Geschlecht' trivial. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird er so häufig und selbstverständlich verwendet, dass es in der Regel nicht notwendig ist, ihn näher zu erläutern. In der Biologie dient er zur Klassifizierung von Geschlechtszellen. Bei der zweigeschlechtlichen Fortpflanzung stellt das weibliche Geschlecht die Eizellen, das männliche die Samenzellen bereit. Diese Unterscheidung prägt das Alltagsverständnis von Geschlecht in unserer Kultur. Laut Birgit Sauer ist die große gesellschaftliche und politische Bedeutung des Systems der biologischen Zweigeschlechtlichkeit eine gesellschaftliche Konvention, die sich in westlichen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert herausgebildet habe. Spätestens im 19. Jahrhundert sei dann das Verständnis der 'naturegebenen' Geschlechtscharaktere von Mann und Frau entworfen worden. Dieses verbinde sich mit gegensätzlichen Eigenschaften sowie der Vorstellung einer naturegebenen Geschlechterhierarchie (vgl. Sauer, 2006, S. 50). Die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter beeinflusst die Biografie eines Menschen von Geburt an grundlegend. Spätestens wenn ein Kind zur Welt kommt, wird seine Geschlechtszugehörigkeit bestimmt. Dabei ist vor allem die Existenz bzw. Nichtexistenz eines Penis ausschlaggebend. Hat es einen, wird verkündet: Es ist ein Junge! Fehlt der Penis, ist es ein Mädchen. Wie Kessler & McKenna festhalten, ist die Zuordnung zum weiblichen Geschlecht nicht vom Vorhandensein anderer Merkmale, sondern vom Nichtvorhandensein der männlichen Merkmale abhängig: „Penis equals male but vagina does not equal female“ (Kessler &

McKenna, 1978, S. 151). Die Geschlechtszugehörigkeit gilt als natürlich und, abgesehen von Ausnahmen wie Transsexualität, unveränderbar. Nachdem das Geschlecht eines Kindes einmal bestimmt wurde, spiegelt sich dieses in der Regel schnell in Merkmalen wider, die bei sozialen Interaktionen eine eindeutige und unkomplizierte Zuordnung ermöglichen. Ist es ein Junge, bekommt es klassischerweise einen blauen Strampelanzug. Trägt es hingegen rosafarbene Kleidung, weiß jeder, der einen flüchtigen Blick in den Kinderwagen wirft, sofort, dass es sich wohl um ein Mädchen handeln muss. Mit zunehmendem Alter kommen weitere Indikatoren hinzu. Nicht nur Äußerlichkeiten, sondern auch das Verhalten einer Person lässt Rückschlüsse auf ihre Geschlechtszugehörigkeit zu. Kinder lernen von klein auf, sich in das System der Zweigeschlechtlichkeit einzufügen. Jungen spielen mit Autos, haben kurze Haare und tragen Hosen. Sie gehen in den Fußballverein und helfen ihren Vätern bei handwerklichen Tätigkeiten. Wenn sie sich dabei verletzen, heißt es: 'Ein Indianer kennt keinen Schmerz!' Mädchen tragen Kleider und Röcke, spielen mit Puppen, gehen zum Ballett und schminken sich. Sind sie zu laut oder frech, wird ihr Verhalten als nicht sehr damenhaft getadelt.

Grundsätzlich wird in unserer Gesellschaft nach wie vor von einem natürlichen Unterschied zwischen Männern und Frauen ausgegangen. Dabei wird laut Rendtorff & Riegraf von geschlechtstypisch verbreiteten Merkmalen, also solchen, die bei einem Geschlecht ohne zwingenden Grund gehäuft auftauchen, auf ihre Geschlechtsspezifität geschlossen, also fälschlicherweise angenommen, dass diese Häufung naturhaft mit dem jeweiligen Geschlecht verbunden sei. Bestimmte biologische Merkmale, wie Bartwuchs oder Menstruation, seien zwar tatsächlich geschlechtsspezifisch, Verhaltensweisen und Interessen jedoch nicht (vgl. Rendtorff & Riegraf, 2016, S. 10). In der Folge des zweigeschlechtlichen Denkens entstehen Vorstellungen und Erwartungen, wie das eigene bzw. das andere Geschlecht zu sein und sich zu verhalten hat. Es gibt gewisse Eigenschaften, die entweder dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden. Frauen können nicht einparken, reden viel und sind emotional. Männer weinen nicht, können nicht zuhören und interessieren sich für Autos. Geschlechterstereotype wie diese werden häufig gegengeschlechtlich konstruiert und enthalten hierarchische Wertungen. Im Allgemeinen handelt es sich bei Stereotypen um verallgemeinernde Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften und Merkmale auf alle Mitglieder einer Gruppe. Dabei bleiben Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern unberücksichtigt (vgl. Aronson, Wilson & Akert zit. n. Fischer, Asal & Krueger, 2013, S. 98). Laut Thomas Eckes enthalten Geschlechterstereotype im

Unterschied zu beispielsweise nationalen Stereotypen oder Altersstereotypen deskriptive und präskriptive Anteile. Ihm zur Folge umfassen deskriptive Anteile traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. Beispielsweise 'seien' Frauen emotional und Männer 'seien' zielstrebig. Präskriptive Anteile bezögen sich auf traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen oder sich verhalten sollen. Frauen 'sollten' einfühlsam und Männer 'sollten' erfolgreich sein. In der Regel führe die Verletzung von deskriptiven Annahmen zu einer Überraschung, die Verletzung präskriptiver Annahmen zu Ablehnung oder Bestrafung. Geschlechtsstereotype seien äußerst änderungsresistent (vgl. Eckes, 2010, S. 178).

Typisch männliche und typisch weibliche Verhaltensweisen werden auch Geschlechterrollen genannt. In den 1980er und 1990er Jahren setzte sich die Auffassung durch, Männlichkeit und Weiblichkeit als gelebten Ausdruck gesellschaftlicher Rollenerwartungen anzusehen (vgl. Rendtorff & Riegraf, 2016, S. 16). Der Begriff der Geschlechterrollen stammt aus der soziologischen Rollentheorie der 1960er Jahre. Im Wesentlichen geht es bei diesen Theorien darum, dass Menschen Träger von Rollen sind. Die Zweigeschlechtlichkeit wird dabei als natürliche Gegebenheit vorausgesetzt. Wie Dahrendorf schreibt, gibt es innerhalb einer Gesellschaft verschiedene Positionen wie beispielsweise Geschlechts-, Alters-, Berufs- und Familienpositionen. Verknüpft mit bestimmten Attributen und Verhaltensweisen werden diese als soziale Rollen bezeichnet. Wie die Schauspieler in einem Theater, haben Gesellschaftsmitglieder nicht nur eine, sondern viele verschiedene Rollen (vgl. Dahrendorf, 2006, S. 29 ff.). Der Angestellte einer Firma ist Mitarbeiter der Vertriebsabteilung, Vater, Parteimitglied, Kassenwart im Fußballverein und Ehemann. Jede dieser einzelnen Rollen ist mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden. Deshalb verhält sich der Vater und Ehemann zuhause anders als auf der Arbeit oder im Fußballverein. Kraus & Gebauer geben zu bedenken, dass eine klare Trennung dieser verschiedenen Rollen nicht möglich sei. Für ein soziales Subjekt sei die Vorstellung eines Rollenträgers, der verschiedene voneinander unabhängige Rollen in unterschiedlichen Situationen spiele, nicht angemessen. Menschen seien keine Maschinen, die immer wieder vergessen, wer sie vorher waren und die auf Knopfdruck das in der jeweiligen Situation passende Programm abspulen. Das Rollenkonzept vernachlässige Aspekte wie die Einheit der Person, die sozialen Bedingungen für die Kohärenz individuellen Handelns und die Möglichkeit zur Reflexivität des sozialen Subjektes (vgl. Kraus & Gebauer, 2014, S. 68

f.). Laut Rendtorff & Riegraf gilt das Rollenkonzept in der Geschlechterforschung als überholt, da es für die Kategorie Geschlecht verkürzt, unterkomplex und somit untauglich sei (vgl. Rendtorff & Riegraf, 2016, S. 9-10). Der Vergleich mit einem Schauspieler veranschaulicht, was dem Rollenkonzept grundlegend fehlt: Ein Darsteller kann zwar in der einen Woche einen skrupellosen Bösewicht und in der anderen Woche einen selbstlosen Helden verkörpern, doch das was beide Figuren prägt, ist seine ganz persönliche Art, Theater zu spielen.

Diese persönliche Art thematisiert Bourdieu mit dem Habitus-Konzept: „Der Habitus ist das vereinigende Prinzip, das den verschiedenen Handlungen des Individuums ihre Systematik, ihren Zusammenhang gibt“ (Krais & Gebauer, 2014, S. 70). Der Habitus ist nicht angeboren, sondern bildet sich in der Auseinandersetzung mit der Welt, in Interaktion mit anderen aus (vgl. ebd, S. 61). Im Unterschied zu den Rollentheorien, geht das Habitus-Konzept nicht von einer Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft aus. Das Individuum wird von vornherein als vergesellschaftetes betrachtet (vgl. Schlüter & Faulstich-Wieland, 2009, S. 212). Bei Bourdieus Habitus-Konzept gebe es, so Engler, keine vorsoziale Subjektivität. Individuen seien durch ihre körperliche Existenz, ihre Bewegungen, Blicke und Gesten, auch als Kleinkinder mit einem niedrigen Entwicklungsstand, immer schon Mitglieder der Gesellschaft. Individuen und Welt stellten sich in der sozialen Praxis gegenseitig her. Macht- und Herrschaftsverhältnisse seien nicht äußerlich, vielmehr sei die symbolische Ordnung der sozialen Welt in Form von Klassifikationssystemen in den Sachen und in den Köpfen präsent. Auch das Klassifikationsschema Geschlecht sei in die Sicht der Welt eingelagert (vgl. Engler, 2013, S. 250). Nach Bourdieu entwickelt jeder Mensch von Beginn seines Lebens an einen geschlechtsspezifischen Habitus, also eine Identität, in der die jeweils gegebene Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern verinnerlicht und verkörpert wird (vgl. Krais & Gebauer, S. 49). Diese Arbeitsteilung sieht klassischerweise eine Trennung in produktive, erwerbsorientierte und bezahlte Arbeit auf der einen und reproduktive, unbezahlte, weil aus Liebe erbrachte Arbeit auf der anderen Seite vor und beinhaltet somit eine Hierarchisierung (vgl. Sauer, 2006, S. 50-51). Die geschlechtsspezifische Prägung des Habitus gehöre, so Krais & Gebauer, zu den grundlegenden Elementen der sozialen Identität einer Person. Die verinnerlichte Arbeitsteilung der Geschlechter, beruhe auf der Teilung der geschlechtlichen Arbeit im Sexualakt und in der Reproduktion der Gattung. Somit habe sie eine körperliche Grundlage und mache vergessen, dass sie eine gesellschaftliche Struktur ist, die von den Menschen produziert und stetig reproduziert wird. Die Unterscheidung der Geschlechter

sei kein Klassifikationssystem, in dem es unterschiedliche Abstufungen wie beispielsweise bei der Einteilung einer Gesellschaft in soziale Klassen gibt. Männlichkeit und Weiblichkeit seien als Gegenpole konstruiert, die sich gegenseitig ausschließen. Der Prozess, in dem der geschlechtsspezifische Habitus erworben wird, stelle eine ständige Orientierung von Handlungen an einem binären Code dar, bei dem immer wieder die eine von zwei Möglichkeiten ausgeschlossen wird. Dispositionen, die nicht denen des eigenen Geschlechts entsprechen, würden unterdrückt. Da sich die soziale Identität der Subjekte nur als männliche oder als weibliche ausbilden könne und dies an bereits vor der Geburt ausgeprägte körperliche Merkmale geknüpft sei, gehöre das Geschlechterverhältnis zu den frühesten Schemata sozialer Differenzierung, in die Kinder in sozialen Interaktionen eingebunden seien (vgl. Kraus & Gebauer, 2014, S. 49 ff.).

Das zweigeschlechtliche Denken stellt demnach eine grundlegende Begrenzung der Möglichkeiten bei der Identitätsentwicklung dar. So wird die Ausprägung von Eigenschaften, die dem jeweils anderen Geschlecht zugeschrieben werden, gehemmt, weil sie nicht mit der eigenen Geschlechtsidentität kompatibel sind. Diese ist durch die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter anhand von körperlichen Merkmalen sozusagen vorherbestimmt und verfestigt sich in der sozialen Interaktion. Die Bestimmung der Geschlechtszugehörigkeit ist somit das vermutlich folgenreichste Ereignis in der Biografie eines Menschen. Eine Antwort auf die Frage, wie es zu der Zweiteilung der Gesellschaft in 'Frauen' und 'Männer' kommt, liefert das Konzept des 'Doing gender', das in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die soziale Konstruktion von Geschlecht geworden ist (vgl. Gildemeister, 2008, S. 167).

### **3.2. Die soziale Konstruktion von Geschlecht**

Die Konzeption der sozialen Konstruktion von Geschlecht verbreitete sich mit Beginn der 1990er Jahre in der Geschlechterforschung und in der Geschlechterpolitik (vgl. Gildemeister, 2008, S. 169). Davon auszugehen, Geschlecht sei etwas sozial konstruiertes, stellt eine deutliche Differenz zum Alltagsverständnis dar. In dieser Perspektive ist Geschlecht nichts Naturgegebenes, sondern wird hergestellt und konstruiert. Dies geschieht in kommunikativen und praktischen, sozialen Prozessen (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 25).

Eine Möglichkeit Geschlecht von Natur zu entkoppeln und dadurch vermeintlich unveränderbare Tatsachen als gesellschaftliche Konstrukte zu entlarven, bietet die Unterscheidung zwischen 'Sex' und 'Gender'. Diese wurde von der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung aus dem angloamerikanischen Sprachraum, wo sie bereits in den 1960er Jahren existierte, übernommen. 'Sex' bezeichnet das angeborene biologische Geschlecht, welches körperlich und biologisch bedingte Merkmale wie Anatomie, Physiologie, Morphologie, Hormone und Chromosomen umfasst. 'Gender' bezeichnet das sozial und kulturell geprägte Geschlecht, also die auf der Grundlage des 'Sex' erworbene Geschlechterrolle. So resultiert beispielsweise die Zuschreibung, Frauen seien von Natur aus fürsorglicher und somit besser für die Kindererziehung geeignet aus der biologischen Eigenschaft der Gebärfähigkeit von Frauen (vgl. Buschmeyer, 2013, S. 47 f.; Gildemeister, 2008, S. 167 f.; Rendtorff & Riegraf, 2016, S. 21; Sauer, 2006, S. 51).

Laut Birgit Sauer kritisiert die US-amerikanische Philosophin Judith Butler die Unterscheidung zwischen 'Sex' und 'Gender', weil selbst biologische Unterscheidungen nicht eindeutig seien. Die Vorstellung vom biologischen Geschlecht sei selbst sozial konstruiert. Sie werde durch soziale Praktiken dargestellt und hergestellt und sei in gewisser Weise veränderbar. Dies bedeute nicht, dass Individuen ihre körperlichen Merkmale frei wählen oder verändern könnten. Bei der Kritik gehe es darum, dass die Bedeutsamkeit der biologischen Geschlechtsmerkmale gesellschaftlich hergestellt sei, da körperliche Merkmale erst durch soziale Prozesse Bedeutung erlangten. Die Kategorie Geschlecht könne nicht als gegeben angenommen werden, sondern Männlichkeit und Weiblichkeit müssten stets hergestellt werden (vgl. Sauer, 2006, S. 51). „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir, 2000, S. 334). Dieses berühmte Zitat von Simone de Beauvoir bringt die Grundidee dieser Denkrichtung auf den Punkt: Nicht biologische Gegebenheiten, sondern soziale und kulturelle Einflüsse bestimmen, was Weiblichkeit bzw. Männlichkeit ist.

### **3.2.1. Doing Gender**

Eine explizite Abgrenzung zu der einfachen Unterscheidung zwischen 'Sex' und 'Gender' stellt das Konzept des 'Doing gender' dar. Candance West und Don H. Zimmerman, auf die dieses Konzept zurückgeht, beschreiben 'Doing gender' wie folgt: „Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological“ (West & Zimmerman,

1987, S. 137). Demnach fokussiert dieser Ansatz den Prozess, in dem die nicht natürlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern hergestellt werden. Wie Gildemeister schreibt, geht es in diesem Konzept im Kern darum, Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufenden Herstellungsprozess aufzufassen, der mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen werde. Im Unterschied zu dem Sex-Gender Modell werde Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet, sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse (vgl. Gildemeister, 2008, S. 172). West & Zimmerman schlagen vor, nicht nur zwei, sondern drei Dimensionen von Geschlecht zu unterscheiden:

- **'sex'**: die Geburtsklassifikation aufgrund von gesellschaftlich vereinbarten biologischen Kriterien. Kriterien für diese Klassifizierung können bei der Geburt die Genitalien oder eine Chromosomentypisierung vor der Geburt sein. Diese stimmen nicht unbedingt miteinander überein;

- **'sex category'**: die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zu der einen oder der anderen Kategorie. In diesem Sinne setzt die 'sex category' das 'sex' voraus und steht in vielen Situationen stellvertretend dafür. 'sex' und 'sex category' können allerdings voneinander abweichen. Das heißt es ist möglich, die Zugehörigkeit zu einer 'sex category' auch dann zu beanspruchen, wenn die Kriterien für das 'sex' fehlen;

- **'gender'**: die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind (vgl. West & Zimmerman, 1987, S. 127; Gildemeister 2010, S. 138).

Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass die einzelnen Individuen einem gesellschaftlichen Zwang unterliegen, ihre in der Regel auf biologischen Merkmalen basierende Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht sichtbar zu machen und sich entsprechend dieser zu verhalten. Durch die Anpassung ihres Aussehens und ihres Verhaltens an gesellschaftliche Vorstellungen, reproduzieren sie ständig die existierenden Geschlechterrollen und tragen somit zur Verfestigung dieser bei (vgl. West & Zimmerman, 1987, S. 126). Demnach ist Geschlecht nicht etwas, das man

hat, sondern etwas, das man tut. Geschlecht wird in Interaktionen hergestellt und reproduziert. Laut Gildemeister entsteht Interaktion zwangsläufig immer dann, wenn Personen physisch präsent sind und sich wechselseitig wahrnehmen und aufeinander reagieren können. Interaktion stelle einen formenden Prozess eigener Art dar, weil er Zwänge impliziere, in welche die Akteure unweigerlich involviert seien. Dazu, so Gildemeister, gehört der Zwang zur kategorialen und individuellen Identifikation der Interaktionsteilnehmer. Jede Interaktion basiere auf Typisierung und Klassifikation (vgl. Gildemeister, 2010, S. 138). Obwohl das Klassifikationsschema Geschlecht nur die beiden gegensätzlich konstruierten Kategorien männlich und weiblich beinhaltet, herrscht in unserer heutigen Gesellschaft bei Weitem keine Einigkeit darüber, was es im Detail bedeutet, eine Frau bzw. ein Mann zu sein.

### **3.2.2. Männlichkeit(en)**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde herausgearbeitet, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt ist, dass in Interaktionen hergestellt und permanent reproduziert wird. Dieses Konstrukt lebt von gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen. Da männliche Erzieher bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität für Jungen zu Vorbildern werden können, muss geklärt werden, welche Möglichkeiten sie haben, ihre eigene Männlichkeit zu konstruieren. Deshalb wird der Fokus im Folgenden darauf gerichtet, welche Eigenschaften derzeit charakteristisch für Männer sind. Wie die Überschrift dieses Kapitels bereits erahnen lässt, gibt es nicht 'die eine' gültige Norm für 'richtige' Männlichkeit.

In der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Auftrag gegebenen Studie mit dem Titel „Männer-Perspektiven. Auf dem Weg zu mehr Gleichstellung?“ wurde unter anderem die soziale Konstruktion von Männlichkeit untersucht. Dafür wurden im Jahr 2015 insgesamt 3.011 Frauen und Männer im Alter ab 18 Jahren bevölkerungsrepräsentativ befragt, sowie 18 qualitative Gruppendiskussionen und 80 narrative Einzelinterviews geführt (vgl. Wippermann, 2017, S. 147 ff.). Laut Wippermann folgen Männer, also diejenigen, die sich biologisch und sozial als Mann identifizieren nicht einheitlich einer dominanten Männlichkeitsnorm, sondern sehr unterschiedlichen und auch gegensätzlichen Vorstellungen von Männlichkeit und Mannsein. Für die einen seien überkommene vor- und frühmoderne Vorstellungen vom stereotypen Mann attraktiv, für die anderen umfasse Männlichkeit unter anderem Attribute, die vormals eindeutig Frauen zugeschrieben wurden (vgl. ebd., S. 118). Anhand gemeinsamer Antworten von Frauen und Männern wurde zunächst

untersucht, wie groß der Abstand in den normativen Vorstellungen für Mannsein und Frausein ist. Dabei stellte sich heraus, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Profilen attraktiver Männlichkeit und attraktiver Weiblichkeit sowie ein traditionelles Bias gibt (vgl. ebd., S. 122). Von Männern würden, stärker als von Frauen, Fähigkeiten, Tugenden und Ambitionen erwartet, die im traditionellen Ernährermodell ihre soziokulturellen Wurzeln hätten. Dazu gehören beispielsweise technische und berufliche Kompetenzen, Leistungsorientierung, Ehrgeiz, Disziplin, Hartnäckigkeit, Durchsetzungsvermögen, Karriereorientierung, Konfliktbereitschaft, Führungsqualitäten und Härte. Eigenschaften, die im traditionellen Rollenmodell eher eine Sphäre der Frauen waren, würden deutlich weniger von Männern erwartet. Dazu gehören unter anderem, eine schöne Atmosphäre zu schaffen, Zärtlichkeit, Romantik, Gefühle zu zeigen und Gefühle anderer zu verstehen, Fürsorge der Kinder, Hilfsbereitschaft, Kreativität und betont weibliche bzw. männliche Kleidung zu zeigen (vgl. ebd., S. 121 f.). Wie bereits angedeutet, gibt es jedoch nicht nur zwischen Männern und Frauen, sondern auch innerhalb der Gruppe der Männer, Differenzen in Bezug auf die Geschlechtsidentität. Für die soziale Konstruktion von Männlichkeit, so Wippermann, sei elementar, ob und wie groß der Abstand zwischen Mannsein und Frausein gesehen und hergestellt wird. Je größer dieser Abstand gewollt und gehalten werde, umso stärker sei die Weltsicht vom unterschiedlichen natürlichen Geschlechtswesen von Frauen und Männern sowie die Präferenz für eine traditionelle Rollenteilung. Je geringer der Abstand, desto größer sei die Auflösung dieser traditionellen Geschlechterperspektiven bis hin zur Vorstellung der Offenheit für alle Attribute und der Dekonstruktion sozialer Geschlechtlichkeit (vgl. ebd., S. 123). Wippermann unterscheidet fünf Leitbilder der Geschlechtsidentität von Männern. Diese werden im Folgenden skizziert, um zu demonstrieren, wie vielfältig Männlichkeitskonstruktionen heutzutage sein können.

#### *Traditioneller Haupternährer der Familie*

Dieses Leitbild, welches für 17 Prozent der Männer attraktiv ist, sei nur noch in Teilen mit jenem Haupternährer aus den 1950er- und 1960er-Jahren, der als Oberhaupt und Autorität der Familie galt, vergleichbar. Heute sähen sich die 'traditionellen Haupternährer der Familie' mit ihrer Partnerin auf gleicher Augenhöhe. Die Vorstellung ist dabei, dass Männer und Frauen von Natur aus unterschiedliche Fähigkeiten und je andere körperliche, soziale und emotionale Stärken haben. Frauen und Männer haben einen je anderen biologisch-genetisch fundierten Geschlechtscharakter, aus dem sich

logisch und alltagspraktisch unterschiedliche Aufgaben in der Familie, in der Erwerbsarbeit und in bestimmten Phasen im Lebenslauf ableiten. Männer sind hauptsächlich in der Erwerbsarbeit tätig und helfen bei Bedarf gelegentlich im Haushalt. Frauen können nur erwerbstätig sein, wenn die Familienarbeit, für die sie hauptsächlich zuständig sind, nicht darunter leidet. Leitende moralische und ethische Prinzipien sind Fairness, Harmonie und Gleichberechtigung in der Partnerschaft bei einer funktionalen Rollenteilung. Partnerschaft, Ehe und Familie wird als ein arbeitsteiliger Organismus verstanden, in dem jedes Organ seine Aufgabe zu erfüllen hat. Die Geschlechtsidentität dieser Männer definiert sich durch die Einbindung in ein organisches Ganzes. Dabei wird das Anderssein der Frau und die daraus resultierende Arbeitsteilung bei gleichzeitiger Wertschätzung betont (vgl. ebd., S. 124 ff.).

#### *Der überlegene, harte, unabhängige Mann (Lifestyle-Macho)*

Dieses für 27 Prozent der Männer erstrebenswerte Leitbild sieht Männer und Frauen nicht auf gleicher Augenhöhe, sondern in einem Abhängigkeits- und Unterordnungsgefüge. Die Frau ist in ihrer Identität und in ihrem Alltag dem überlegenen Mann zugeordnet und ihm untergeordnet. Sie ist für ihn da und 'dient' ihm. Der Mann ist unabhängig und überlegen. Wie beim 'traditionellen Hauptnährer der Familie' existiert auch bei diesem Leitbild die Vorstellung vom unterschiedlichen Geschlechtscharakter von Männern und Frauen. Ebenso haben Frauen und Männer unterschiedliche Stärken und Rollen in Partnerschaft, Öffentlichkeit und Erwerbsleben. Jedoch ist 'der überlegene, harte, unabhängige Mann' nicht Teil eines organischen Ganzen, nicht eingebunden, nicht seiner Rollenpartnerin verpflichtet, sondern entpflichtet und autonom in der Gestaltung seiner Beziehung zum anderen Geschlecht, welches ihm grundsätzlich körperlich und geistig unterlegen ist. Für diese Männer sind kritische Diskurse zur Konstruktion oder Dekonstruktion von sozialem Geschlecht völlig inakzeptabel. Für sie sind das biologische und soziale Geschlecht identisch, stehen fest und sind die natürliche Ordnung (vgl. ebd., S. 127 ff.).

#### *Der weiche, flexible, sich verändernde Mann*

Dieses Leitbild, an dem sich ungefähr jeder zehnte Mann in Deutschland orientiert, ist der Gegenentwurf zum zuvor beschriebenen Typus. Diese Männer wollen nicht länger an überkommenen Männerbildern festhalten, weil ihnen diese einseitig, verkürzt und gegenüber Frauen ungerecht erscheinen. Für sie geht es um die Entde-

ckung von Formen und Inhalten des Mannseins, die in früheren Generationen verdeckt, verpönt oder tabuisiert waren. Emanzipation und Feminismus scheinen ihnen eine Quelle für Anregungen neuer Männlichkeit zu sein. Sich mit der Gleichberechtigung von Männern und Frauen zu identifizieren, ist ein elementarer Bestandteil dieser Identität von Männlichkeit. Die finanzielle und soziale Eigenständigkeit und Unabhängigkeit von Frauen auszubauen, ihnen bisher versperrte Sphären wie Berufsfelder und Führungspositionen zu eröffnen sowie sie von früheren Verpflichtungen wie der Alleinzuständigkeit für Haushalt und Kinder zu entlasten, ist die Basis zur Erschließung jener Sphären, die Männern bisher vorenthalten waren, wie beispielsweise aktives Vatersein. 'Der weiche, flexible, sich verändernde Mann' orientiert sich daran, die überkommenen und möglicherweise bereits selbst internalisierten Männlichkeitsreflexe zu kontrollieren und zu sublimieren. Diese Männer zeigen sich sanft, weich und 'anders'. Sie arbeiten aktiv daran, eine neue Form von Männlichkeit in sich selbst zu entwickeln (vgl. ebd., S. 132 ff.).

#### *Der ganzheitliche 'komplette' Mann*

Dieser Typus, der für 7 Prozent der Männer das attraktive Leitbild darstellt, unterscheidet sich radikal von den zuvor Beschriebenen. Im Gegensatz zu den ersten beiden Typen, bei denen vom unterschiedlichen natürlichen Geschlechtscharakter und einer klaren Rollenteilung ausgegangen wird, halten diese Männer alle Fähigkeiten, Kompetenzen und Tugenden für beide Geschlechter für gleichermaßen sympathisch, relevant und bereichernd. Für sie steht nicht die Trennung und Fokussierung, sondern die Ganzheitlichkeit im Mittelpunkt. Eine auf bestimmte Merkmale fokussierte Männlichkeit kommt für sie einer Verkürzung des menschlichen Potenzials gleich. Sie streben danach, Merkmale zu vereinen, die im herkömmlichen Denken gegensätzlich und unvereinbar schienen: Zärtlichkeit und Härte, beruflicher Erfolg und Familien-/Hausarbeit, Ehrgeiz und Hilfsbereitschaft. In diesem Leitbild steht Mannsein nicht ein für alle Mal fest, sondern es stellt ein ständiges Arbeiten daran, wie man seine individuellen Anlagen als Mensch weiter entdecken und entwickeln darf. Dabei ist das Bewusstsein ausgeprägt, ein Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse und des sozialen Umfelds zu sein. Ein Gespür für Menschen, innere und äußere Flexibilität sowie die Achtsamkeit auf Balance sind besonders hoch bewertete Kernbestände der Identität des 'ganzheitlichen kompletten Mannes'. Diese normative Vorstellung von attraktiver Männlichkeit gilt analog für Frauen. So sind die Beschreibungen, was sympathische bzw. unsympathische Eigenschaften von Frauen sind, nahezu identisch. Männer

des zuvor beschriebenen Typus 'der weiche, flexible, sich verändernde Mann' ergänzen ihre Männlichkeitskonstruktion durch stärkere Distanz zur traditionellen Männlichkeit und größere Nähe sowie Anreicherung von Attributen und Zuständigkeiten, die zuvor Frauen zugeschrieben wurden. Dagegen streben Männer vom Typus 'der ganzheitliche komplette Mann' danach, sich von den Zuordnungskategorien zu lösen und sich zu emanzipieren. Bei dieser Orientierung geht es im Kern darum, sich von stereotypen Rollenzuschreibungen zu befreien und widerständig gegenüber konventionellen Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft zu sein (vgl. ebd., S. 134 ff.).

#### *Der resistente, am Status quo festhaltende, moderne Mann*

39 Prozent der Männer wehren sich gegen eine diskursive Thematisierung von Mannsein und entziehen sich der expliziten Bestimmung ihres Leitbilds von Männlichkeit. Sie wollen ihr Selbstbild und ihre Praxis 'als Mann' nicht zur Disposition stellen oder sich rechtfertigen bzw. verändern. Der gewachsene Druck auf Männer zur Veränderung ihrer selbstverständlichen Männlichkeit wird von ihnen als Bedrohung wahrgenommen, auf die sie meistens mit Ignoranz, Abwehrhaltungen und gelegentlich auch mit offensiver Frontstellung reagieren. Besonders groß ist die Abwehr gegenüber 'femininen' Merkmalen für Männer oder Forderungen 'des Feminismus'. 'Der resistente, am Status quo festhaltende, moderne Mann' definiert sein Mannsein, sprich seine Geschlechtsidentität, zunehmend durch Widerstand gegenüber diesen medial wahrgenommenen Anforderungen sowie durch seine selbstbewusste Abwehr. Die ablehnende Haltung richtet sich sowohl gegen eine Feminisierung von Männern als auch gegen das Machismo vom starken, überlegenen Mann. Die Männer dieses Typs wollen ihr Mannsein nicht als Problem sehen und ihre Identität als Mann nicht infrage stellen. Auch ihr normatives Bild von Frauen orientiert sich an bewährten Rollen und Ritualen, ohne dabei extreme Ausprägungen von traditioneller Geschlechterhierarchie oder radikalem Feminismus anzunehmen. Zu ihrer Identität gehört es, modern, weltoffen und zukunftsorientiert zu sein. Doch während sie die Gleichstellung zwischen Männern und Frauen zwar verbal befürworten, fürchten sie gleichzeitig den Verlust ihrer Privilegien und Verhaltensroutinen sowie ihrer stabilen, Sicherheit gebenden Sicht auf die Wirklichkeit (vgl. ebd., S. 138 ff.).

Die inhaltliche Beschreibung dieser fünf Leitbilder verdeutlicht, wie groß die Unterschiede bezüglich der Geschlechtsidentitäten von Männern sind. Heutzutage gehört es längst nicht für jeden Mann zum Mannsein dazu, hart, dominant und zielstrebig zu sein. Nicht jeder Mann erwartet von seiner Frau, sie möge ihm den Rücken freihalten,

indem sie sich um den Haushalt und die Kinder kümmert, damit er sich auf seine berufliche Karriere konzentrieren kann. Besonders in Bezug auf die Arbeitsteilung der Geschlechter finden sich unter Männern weit auseinandergelagerte bzw. gegensätzliche Vorstellungen. Diese basieren zum Teil auf unterschiedlichen Annahmen darüber, was 'Geschlecht' ist. Den Leitbildern 'der traditionelle Hauptnährer der Familie' und 'der überlegene, harte, unabhängige Mann (Lifestyle-Macho)' liegt offensichtlich ein Verständnis zugrunde, wonach Geschlecht etwas rein Biologisches ist. Es wird davon ausgegangen, dass Frauen und Männer von Natur aus unterschiedliche Fähigkeiten haben. Die klassische Rollenteilung wird somit als logische Folge unveränderbarer Tatsachen betrachtet. Diese Logik entbindet Männer von der Verantwortung, einen Beitrag zur Gleichstellung zu leisten. Schließlich erscheint ihnen diese von der Natur nicht gewollt und deshalb auch nicht umsetzbar. Hingegen gehört ein Bewusstsein darüber, dass Geschlecht etwas sozial Konstruiertes ist, bei zwei der beschriebenen Leitbilder zum Kern der Geschlechtsidentität. Während sich 'die weichen, flexiblen, sich verändernden Männer' darauf fokussieren, neue Formen von Männlichkeit zu kreieren, indem sie Eigenschaften adaptieren, die vormals Frauen zugeschrieben wurden, streben 'die ganzheitlichen kompletten Männer' danach, sich gänzlich von den Zuordnungskategorien zu befreien und sich als Menschen ständig weiter zu entwickeln. Bei beiden dieser Typen werden die Unterschiede zwischen Frauen und Männern nicht als unveränderbar hingenommen. Die prozentualen Anteile der fünf Leitbilder zeigen jedoch, dass sich mit insgesamt 44 Prozent nach wie vor deutlich mehr Männer an klassischen Bildern von Männlichkeit ('traditioneller Hauptnährer' und 'Lifestyle-Macho') orientieren, als an solchen, bei denen es um die Überwindung von Geschlechtsstereotypen geht. 'Der weiche, flexible, sich verändernde Mann' und 'der ganzheitliche komplette Mann' stellen nur für insgesamt 17 Prozent der Männer attraktive Leitbilder dar. Doch für die Reproduktion tradiertener Rollenbilder sind längst nicht nur Männer selbst verantwortlich. Der 'traditionelle Hauptnährer der Familie' ist auch für 13 Prozent der Frauen attraktiv (vgl. ebd., S. 142). Darüber hinaus ist sogar ein großer Teil der Frauen an der Konstruktion von hegemonialer Männlichkeit beteiligt. Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit wurde von der Soziologin Raewyn Connell entwickelt. Im Wesentlichen geht es bei diesem Konzept um die Machtbeziehungen in den Geschlechterverhältnissen und innerhalb der männlichen Gruppe. Mit hegemonialer Männlichkeit meint Connell eine Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechtsverhältnisses die bestimmende Position einnimmt. Diese Position könne allerdings jederzeit in Frage gestellt werden. Hegemonie beziehe sich auf die kulturelle Dominanz in der Gesellschaft insgesamt.

Zwischen Gruppen von Männern gebe es spezifische Beziehungen von Dominanz und Unterordnung. Am wichtigsten in der heutigen Gesellschaft sei die Dominanz von heterosexuellen Männern und die Unterordnung von homosexuellen Männern. Laut Connell gibt es nur wenige Männer, die das hegemoniale Muster vollständig praktizieren. Dennoch profitiere die Mehrzahl der Männer durch die Teilhabe an der 'patriarchale Dividende', dem allgemeinen Vorteil, der sich für sie aus der Unterdrückung der Frauen ergibt, von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform. Männlichkeiten, die zwar an der patriarchalen Dividende teilhaben, aber nicht den Spannungen und Risiken des Patriarchats ausgesetzt sind, bezeichnet Connell als Komplizenhaft (vgl. Connell, 2015, S. 129 ff.). Defensive ('der resistente, am Status quo festhaltende, moderne Mann') bis offensive ('Lifestyle-Macho') hegemoniale Männlichkeit ist nicht nur für 66 Prozent der Männer, sondern auch für 50 Prozent der Frauen das dominante Leitbild (vgl. Wippermann, 2017, S. 142 f.). Demnach unterstützt die Hälfte der Frauen die Dominanz von Männern sowie ihre eigene Unterordnung. So wird die Gleichstellung und Gleichberechtigung beider Geschlechter durch die Orientierung an traditionellen Rollenbildern sowohl von Männern als auch von Frauen selbst erschwert. Im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit wird es deshalb notwendig, überkommene Rollenbilder gesellschaftlich zu hinterfragen und ggf. zu verabschieden.

#### **4. Erziehung und Geschlecht**

Laut Budde, Thon & Walgenbach kommt pädagogischen Institutionen für die jeweiligen Männlichkeitskonstruktionen eine besondere Bedeutung zu, da diese Einfluss auf legitime bzw. illegitime Konstruktionen von Männlichkeit nehmen. Diese Institutionen basierten auf einer relativen Regelhaftigkeit, Kontinuität und Standardisierung. Durch ihre Dauerhaftigkeit würden Interaktionen, biographische Orientierungen oder Lebensmuster verstetigt (vgl. Budde, Thon & Walgenbach, 2014, S. 12). Demnach ist es wichtig, Kindergärten als Orte anzuerkennen, in denen bestehende Geschlechterverhältnisse produziert bzw. reproduziert werden.

Wie bereits erwähnt, ist die Praxis der Klassifikation, die männlich und weiblich als polaren Gegensatz konstruiert, tief im Habitus verankert (vgl. Kraus & Gebauer, 2014, S. 49). Mit circa drei Jahren kennen Kinder ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit und sind in der Lage, das Geschlecht anderer Kinder und Erwachsener einzuordnen. In diesem Alter beginnen sie damit, Wissen über Geschlechtsstereotype zu sammeln (vgl. Maccoby; Rohrmann; Trautner zit. n. Aigner & Koch, 2012, S. 25). Gildemeister

& Robert bezeichnen Kindergartenkinder als 'Agenten' ihrer eigenen Sozialisation, die sich gegenseitig rigoros auf geschlechtsangemessenes Verhalten hin kontrollieren und in dieser Hinsicht durchaus intolerant sind (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 62 f.). So muss ein Mädchen, das sich einer Gruppe fußballspielender Jungs anschließen möchte, damit rechnen, von diesen darauf aufmerksam gemacht zu werden, dass diese Aktivität ausschließlich ihnen vorbehalten ist. Andersherum lernt ein Junge, der sich in der Puppenecke aufhält, schnell, dass das Spielen mit Puppen eigentlich nur etwas für Mädchen ist. Für die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen ist die Verinnerlichung solcher Regeln kontraproduktiv. Doch wie kann verhindert werden, dass sich geschlechtsspezifisch einschränkende Denkweisen unter den Kindern etablieren? Welche Rolle spielt dabei die Vorbildwirkung der ErzieherInnen bzw. insbesondere die, der männlichen Erzieher?

Die Bedeutung von Männern für die pädagogische Arbeit mit Kindern wird nur unter Einbezug historischer und gesellschaftlicher Entwicklungen verständlich. Deshalb wird im Folgenden die Entstehung der institutionalisierten Kleinkindererziehung und das dazugehörige Berufsfeld dargestellt. Anschließend wird untersucht, ob sich Erzieherinnen und Erzieher bezüglich ihres Verhaltens im Kindergartenalltag voneinander unterscheiden. Darauf aufbauend wird die Forderung nach mehr Männern in Kitas kritisch diskutiert. Dabei werden die häufigsten Argumente unter Berücksichtigung der bisher gewonnenen Erkenntnisse zu den Themen Geschlecht und Vorbildwirkung auf den Prüfstand gestellt. Im Anschluss werden gesetzliche Vorgaben für die Institution Kindergarten in Bezug auf gleichstellungspolitische Aspekte beleuchtet. Daraufhin wird der Frage nachgegangen, wie die Kompetenzen, die ErzieherInnen besitzen müssen, um der Idee des Gender Mainstreamings in Kindertagesstätten gerecht werden zu können, gefördert werden können. Abschließend wird das pädagogische Konzept einer gendersensiblen Einrichtung in Österreich vorgestellt.

#### **4.1. Die gesellschaftliche Kleinkindererziehung**

Seit 2013 hat in Deutschland jedes Kind ab Vollendung des ersten Lebensjahres bis zur Einschulung einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Tageseinrichtung (vgl. § 24 SGB VIII). Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden (§22 Abs. 1 S. 1 SGB VIII). Dazu gehören sowohl Kinderkrippen und Kindergärten als auch Kinderhorte. Bei der Verwendung dieser Bezeichnungen gibt es regionale Unterschiede. Für gewöhnlich findet die Betreuung von Kindern bis zu einem

Alter von drei Jahren in Kinderkrippen statt. Der Besuch eines Kindergartens ist in der Regel für Kinder ab einem Alter von drei bis ca. sechs Jahren vorgesehen. In einem Hort werden Grundschul Kinder nach dem Schulunterricht betreut. Alle diese Institutionen werden als Kindertagesstätten bezeichnet. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Kindertagesstätte bzw. Kita und Kindergarten jedoch synonym verwendet und beziehen sich ausschließlich auf Einrichtungen, die von Kindern ab einem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt besucht werden. Im Jahr 2019 wurden in Deutschland 93 Prozent aller drei- bis unter sechsjährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege betreut (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, S. 97). Das Niveau dieser Betreuungsquote ist das Ergebnis einer Entwicklung, die erst vor wenigen Jahrhunderten begann.

#### **4.1.1. Die Entstehung des Kindergartens**

Vor den Anfängen der gesellschaftlichen Kleinkindererziehung wuchsen Kinder in ihrer Herkunftsfamilie auf und wurden von den Eltern oder nahen Verwandten erzogen. Sie sahen den Erwachsenen bei der täglichen Arbeit zu und lernten so, was sie für ihr späteres Leben benötigten. Die ersten Lebensjahre eines Kindes galten zu dieser Zeit als eine möglichst schnell zu überwindende Lebensphase. So lange sie nicht in der Lage waren, durch selbstständiges Arbeiten zum Unterhalt der Familie beizutragen, wurden die Kinder als lästige Wesen angesehen (vgl. Konrad 2012, S. 11). In der vorindustriellen Zeit lebten Großeltern, Eltern, Kinder und unverheiratete Verwandte in sogenannten 'großen Haushaltsfamilien' zusammen. Diese Familien waren in ein soziales Geflecht aus Nachbarschaftsbeziehungen und dörflicher Gemeinschaft eingebunden. Durch ökonomische Krisen und die Frühindustrialisierung veränderten sich die familiären Strukturen. Die 'Kern-' oder 'Kleinfamilie', die aus Eltern, Kindern und gegebenenfalls den Großeltern bestand, löste die 'große Haushaltsfamilie' ab (vgl. ebd., S. 15 f.). Damit reduzierten sich die Ressourcen, auf die Eltern bei der Kleinkindererziehung zurückgreifen konnten. Als der Lebensraum der Familie nicht mehr länger identisch mit der Arbeitsstätte war und die Erwerbstätigkeit beider Elternteile erforderlich wurde, entwickelte sich in den Kleinfamilien der Fabrikarbeiter ein Betreuungsproblem. Sowohl die Folgen der Industrialisierung als auch das sich wandelnde Bild der frühen Kindheit und die damit verbundene zunehmende Anerkennung der Erziehungsbedürftigkeit kleiner Kinder, haben zur Entstehung der Einrichtungen zur öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert geführt (vgl. ebd. S. 25 f.). Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten wurden eröffnet. Im

Jahr 1839 gründete Friedrich Fröbel in Blankenburg eine Spiel- und Beschäftigungsanstalt, in der Kinder, wie in einem Garten, unter der Anleitung erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklang mit der Natur wie Gewächse gepflegt werden sollten. Er schuf ein Modell der außerfamiliären Erziehung, das sich am Vorbild der Familienerziehung orientierte. Der Kindergarten sollte eine Art Erweiterung des Familienlebens darstellen und die Kindergärtnerin dem Bild der Mutter entsprechen (vgl. ebd., S. 82 f.). Fröbels Idee des Kindergartens unterschied sich durch die pädagogische Konzeption erheblich von den Bewahranstalten und bildet die Grundlage für heutige Einrichtungen der frühkindlichen Bildung.

#### **4.1.2. Erziehen als Beruf**

Durch den Prozess der Vergesellschaftung der Kleinkindererziehung wurde Erziehen zum Beruf (vgl. Maiwald, 2018, S. 96 f.). Heutzutage sind die Tätigkeitsfelder von ErzieherInnen vielfältig. In unterschiedlichen Einrichtungen agieren sie als Bezugspersonen für Kinder und junge Erwachsene. Sie beobachten das Verhalten und Befinden der betreuten Kinder und Jugendlichen und leiten daraus Erziehungsmaßnahmen ab. Sie planen Aktivitäten und pädagogische Maßnahmen, die sich an individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Betreuten sowie an den pädagogischen Zielen orientieren und führen diese durch. ErzieherInnen unterstützen altersgemäße Lern- und soziale Prozesse und regen zu entwicklungsfördernden, kooperativen, kommunikativen und kreativen Beschäftigungen an. Durch Bewegungsspiele, Übungen zur Sinneswahrnehmung und Sport fördern sie die körperliche Entwicklung. Sie stehen den Betreuten bei Problemen zur Verfügung und trösten sie bei Schwierigkeiten. Auch das Pflegen und Versorgen gehört zu ihren Aufgaben. ErzieherInnen bereiten Speisen zu, behandeln kleinere Verletzungen und Krankheiten, wickeln Kleinkinder und unterstützen Kinder und Menschen mit Behinderung bei der Körperpflege. Durchgeführte Maßnahmen müssen sie dokumentieren und reflektieren. Dabei stehen sie mit den Erziehungsberechtigten und ggf. auch mit Fachleuten aus Medizin, Psychologie und Therapie in engem Kontakt (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2020). Bis in die 1990er-Jahre war 'Erzieherin' ein typischer und exklusiver Frauenberuf. Aufgrund ihres Geschlechts wurden ihnen für den Fürsorgereich nötige Fähigkeiten als angeborene Kompetenzen zugeschrieben (vgl. Wippermann, 2018, S. 155). Da mittlerweile zunehmend auch Männer als Fachkräfte in Kindergärten tätig sind, stellt sich die Frage, ob diese sich, hinsichtlich ihrer Arbeit, von ihren Kolleginnen unterscheiden.

## 4.2. Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Erziehern

ErzieherInnen müssen gewisse persönliche Anforderungen erfüllen, um die vielfältigen Tätigkeiten in Kindertagesstätten adäquat durchführen zu können. Im Rahmen einer im Jahr 2017 durchgeführten sozialwissenschaftlichen Repräsentativbefragung des DELTA-Instituts für Sozial- und Ökologieforschung wurden pädagogische Fachkräfte in Kitas gefragt, welche Kompetenzen sie von männlichen respektive weiblichen Fachkräften in ihrem Berufsfeld erwarten. Diese Befragung hat ergeben, dass sich die Rangfolge der Kompetenzanforderungen an Frauen und Männer sehr ähnelt. Freude an der Arbeit mit Kindern, Einfühlungsvermögen, Teamfähigkeit und Fürsorglichkeit gehören bei beiden Geschlechtern zu den priorisierten Kompetenzen. In einigen Bereichen gibt es jedoch deutliche Differenzen. Kreativität, Bastelfähigkeit, dekorative und raumgestalterische Fähigkeiten, musische Fähigkeiten und Einfühlungsvermögen werden deutlich mehr von Frauen in Kitas erwartet. Kompetenzen, die deutlich mehr von ihren männlichen Kollegen erwartet werden, sind handwerkliche Fähigkeiten, technische Fertigkeiten, Spaß an Sport und Bewegung, Gelassenheit, Bereitschaft zur Leitungsverantwortung sowie Belastbarkeit und Stressresistenz (vgl. Wippermann, 2018, S. 155 ff.). In den Unterschieden der Erwartungshaltungen, die aus geschlechtsspezifischen Kompetenzzuschreibungen resultieren, spiegeln sich traditionelle Rollenvorstellungen der Fachkräfte wider: Frauen sind für kreative Dinge wie Basteln und Dekorieren zuständig, körperliche Arbeit und Technik ist Männersache. Laut einer 2015 vom BMFSFJ veröffentlichten Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher, üben ErzieherInnen in Kitas oft geschlechtertypische Tätigkeiten aus. Männliche Fachkräfte sind häufiger für die Haustechnik sowie für Sport und Bewegungsangebote zuständig. Sie toben und raufen mehr und beschäftigen sich öfter mit den wilden Jungen. Außerdem trauen sie den Kindern häufiger Handlungen zu, die gefährlich erscheinen. Beispielsweise lassen sie Kinder höher klettern. Ihre weiblichen Kolleginnen schreiten in solchen Situationen aus Angst, die Kinder könnten sich verletzen, tendenziell schneller ein (vgl. Calmbach, Cremers & Krabel, 2015, S. 43 ff.). Diesen Ergebnissen zufolge gibt es viele Erzieher, die die auf traditionellen Rollenvorstellungen basierenden Erwartungen durch stereotype Verhaltensmuster im Kita-Alltag erfüllen. In einer vom BMFSFJ geförderten und von 2010 bis 2014 an der Evangelischen Hochschule Dresden durchgeführten Tandem-Studie wurde untersucht, inwieweit sich männliche und weibliche Fachkräfte im Umgang mit Kindern unterscheiden. Die Tandem-Studie basiert auf ei-

ner Ad-hoc-Stichprobe von 41 männlichen und weiblichen Fachkräften aus dem Elementarbereich. Dass das Geschlecht der Fachkräfte an sich keinen nachweisbaren Einfluss darauf hat, wie diese sich generell gegenüber Kindern zwischen drei und sechs Jahren verhalten, ist der erste zentrale Befund dieser Stichprobe. Des Weiteren konnte die Studie zeigen, dass es bezüglich Materialien, Themen und Spielprinzipien geschlechtstypische Neigungen gibt, die mit denen von Mädchen und Jungen korrespondieren (vgl. Andrä, Brandes, Röseler & Schneider-Andrich, 2015, S. 31 ff.). Die Befunde sind zwar nicht repräsentativ, sie deuten jedoch darauf hin, dass es zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften keine Unterschiede bezüglich ihrer pädagogischen Professionalität gibt. Dass männliche Erzieher die Interessen und Neigungen von Jungen häufiger aufgreifen, da diese ihren eigenen entsprechen, kann als Argument für die Erhöhung des Männeranteils in Kindertagesstätten dienen.

### **4.3. Mehr Männer in Kitas!?**

Laut der Repräsentativbefragung des DELTA-Instituts für Sozial- und Ökologieforschung wünschen sich 62 Prozent der Eltern und 94 Prozent des pädagogischen Personals in Kitas, dass sich die Politik für mehr männliche Erzieher einsetzt (vgl. Wippermann, 2018, S. 206). Bereits im Jahr 2009 einigten sich CDU, CSU und FDP in dem Koalitionsvertrag 'Wachstum. Bildung. Zusammenhalt.' darauf, eine eigenständige Jungen- und Männerpolitik zu entwickeln. Existierende Projekte für Jungen und junge Männer sollten fortgeführt und intensiviert werden, um auch ihnen in erzieherischen und pflegerischen Berufen erweiterte Perspektiven zu eröffnen (vgl. CDU, CSU & FDP, 2009, S. 74). Eines dieser Projekte ist die vom BMFSFJ geförderte Koordinationsstelle 'Männer in Kitas', welche sich zur Aufgabe gemacht hat, den Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten mittel- und langfristig zu steigern. Dass dieser Anteil im Jahr 2018 bei 5 Prozent lag (vgl. Wippermann, 2018, S. 7), kann durchaus als Erfolg verzeichnet werden, denn noch im Jahr 2008 lag dieser bei gerade einmal 2,4 Prozent (Calmbach et. al., 2015, S. 16). Trotz einer Verdopplung innerhalb von zehn Jahren, ist das Geschlechterverhältnis unter den Fachkräften in Kindertagesstätten nach wie vor nicht annähernd ausgeglichen.

Die niedrige Zahl männlicher Erzieher wird häufig mit der geringen Entlohnung und sozialen Anerkennung des Berufsfeldes in Verbindung gebracht. Es gibt jedoch einige Berufe, in denen der Männeranteil deutlich höher ist, obwohl das Gehaltsniveau der durchschnittlichen ErzieherInnenvergütung ähnelt oder sogar darunter liegt (vgl. ebd., S. 12 f.). Außerdem gehören ErzieherInnen im Kindergarten und Kindertagesstätten

laut einer Forsa-Umfrage zu den Berufsgruppen, die das höchste Ansehen in der Bevölkerung genießen (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH Büro Berlin, 2019, S. 21). Dies deutet darauf hin, dass es weitere Gründe gibt, die Männer daran hindern, den Beruf des Erziehers zu ergreifen. Die Auswirkungen gesellschaftlich verbreiteter Geschlechterstereotype dürfen in diesem Zusammenhang nicht außer Acht gelassen werden. Budde stellt fest, dass es für viele Jugendliche wichtig ist, ob der gewählte Beruf einen gewinnbringenden Beitrag zur eigenen geschlechtlichen Außendarstellung leistet (vgl. Budde, 2009, S. 4). Die drohende Unterordnung innerhalb der männlichen Geschlechterhierarchie kann dabei eine bedeutende Rolle spielen. Laut Connell ist homosexuelle Männlichkeit am untersten Ende dieser Geschlechterhierarchie angesiedelt. Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, werde dem Schwulsein zugeordnet. Deshalb werde Schwulsein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt (vgl. Connell, 2015, S. 132). So kann die Orientierung an traditionellen Leitbildern, wie an dem des männlichen Familienernährers und das Stereotyp, männliche Erzieher seien schwul bzw. Erziehung sei Frauensache, junge Männer hinsichtlich ihrer Berufswahl entscheidend beeinflussen (vgl. Calmbach et. al., 2015, S. 70).

Angesichts des derzeitigen Fachkräftemangels im Erziehungsbereich wäre es vorteilhaft, wenn mehr Männer dazu ermutigt werden könnten, Tätigkeiten nachzugehen, die bisher als 'Frauenberufe' abgestempelt wurden. Eine vom BMFSFJ geförderte Initiative, die zur Flexibilisierung männlicher Rollenbilder und zur Erweiterung des Berufswahlspektrums von Jungen beitragen soll, ist die Etablierung des sogenannten 'Boys'Day Jungen-Zukunftstag'. An diesem, seit dem 14. April 2011 jährlich stattfindenden bundesweiten Aktionstag, sollen männliche Schüler durch Kurzzeitpraktika Einblicke in Berufsfelder beispielsweise aus den Bereichen Soziales, Gesundheit, Erziehung und Pflege erhalten. Außerdem können sie an pädagogischen Workshops teilnehmen, in denen es unter anderem um männliche Rollenbilder, Berufs- und Lebensplanung und die Vielfalt von Lebensentwürfen geht (vgl. Cremers, 2014, S. 14; Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2019). In einer im Jahr 2007 durchgeführte Erhebung im Rahmen des vom BMFSFJ initiierten Pilotprojekts 'Neue Wege für Jungs', aus dem der 'Boys'Day' hervorgegangen ist, gaben 57,1 Prozent der Jungen, die ein Kurzzeitpraktikum absolviert hatten an, dass ihr Interesse an der entsprechenden Tätigkeit gestiegen sei. Außerdem gaben die Jungen, die ein Kurzzeitpraktikum absolviert hatten, an, es sich wesentlich besser vorstellen zu können später in weiblich konnotierten Bereichen zu arbeiten (vgl. Cremers, 2014, S. 93).

Demnach erweist sich der 'Boys'Day' als nützliches Instrument Jungen bei einer Berufswahl zu unterstützen, bei der eigene Interessen nicht unterdrückt werden, weil sie nicht mit geschlechtsspezifischen Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft korrespondieren. Budde weist darauf hin, dass es bei der Berufsberatung jedoch auch auf Seiten der Professionellen geschlechtsstereotype Vorstellungen gibt, die eine adäquate Beratung männlicher Klienten verhindern können. Solange soziales Engagement von Männern als Ausnahme wahrgenommen wird, werde das Stereotyp der sozial desinteressierten Männer weitergetragen und durch die Professionellen dramatisiert (vgl. Faulstich-Wieland, Weber & Willems zit. n. Budde, 2009, S. 10). Budde, Thon & Walgenbach konstatieren, dass die Diskussion um Männlichkeiten in pädagogischen Institutionen hauptsächlich als bildungspolitischer und nicht als geschlechterpolitischer Diskurs geführt werde. So stehe dabei nicht die Veränderung der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes, in dem Geschlechterhierarchien nach wie vor reproduziert würden, sondern die Verbesserung der Bildungschancen von Jungen im Vordergrund (vgl. Budde, Thon & Walgenbach, 2014, S. 11).

Bis dato gilt die frühkindliche Bildung zwar immer noch als Frauendomäne, doch wenn es nach den AkteurInnen im entsprechenden Berufsfeld geht, soll sich das möglichst bald ändern. In den letzten Jahren sind immer mehr Einrichtungen aktiv geworden, um ihren Männeranteil zu erhöhen (vgl. Wippermann, 2018, S. 23). Strategisch betrachtet dient dies ihrer Wettbewerbsfähigkeit. Sie kommen damit einem immer lauter werdenden Wunsch ihrer Zielgruppe nach. Mittlerweile sind Kindertagesstätten, die auch männliche Erzieher beschäftigen, für einen Großteil der Eltern attraktiver als Einrichtungen, in denen ausschließlich Erzieherinnen arbeiten (vgl. Wippermann, 2018, S. 100). Zu den erhofften Vorteilen gehören eine Erhöhung der Angebotsvielfalt (vgl. Calmbach et al., 2015, S. 55) und neue pädagogische Impulse für die eigene Erziehung (vgl. ebd., S. 48). Auch das Argument, männliche Erzieher könnten als Ansprechpartner für Väter fungieren, wird häufig genannt (vgl. Calmbach et al., S. 94). Die Anwesenheit von Männern in Kindergärten wird auch aus einem weiteren Grund als Bereicherung empfunden: Sie tragen zur Vielfalt in den Einrichtungen bei. 'Gender Diversity', also die bewusste Förderung geschlechtlicher Parität, ist aktuell ein hoch relevantes Thema. Dabei ist auffällig, dass es keiner weiteren Begründung bedarf, warum geschlechtliche Vielfalt für die Zusammensetzung eines Teams wichtig ist. Die Annahme, dass es besser für Kinder ist, sowohl von Frauen als auch von Männern betreut zu werden, ist weit verbreitet (vgl. Wippermann, 2018, S. 99). In der eingangs erwähnten Petition, in der die Einführung einer Quote für männliche Erzieher und

Lehrkräfte gefordert wird, werden keinerlei wissenschaftliche Quellen angeführt, die beweisen, dass sich das Fehlen männlicher Erzieher tatsächlich negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Die Behauptung, mit der Erhöhung des Anteils männlicher Erzieher würden positive Veränderungen einhergehen, findet breiten Zuspruch und kommt dabei in der Regel ohne empirische Belege aus.

Die Mehrheit der Kitaleitungskräfte und Trägerverantwortlichen ist der Meinung, dass vor allem Jungen männliche Erzieher als Vorbilder benötigen (vgl. Calmbach et al., 2015, S. 56). Angesichts der weiten Verbreitung dieser Ansicht, scheint der Vorbildwirkung der Erzieher ein ungeheures Potential beigemessen zu werden. Wie in Kapitel 2 erläutert, orientieren sich Mädchen eher an weiblichen und Jungen eher an männlichen Vorbildern. Laut dem Petitionsausschuss des deutschen Bundestags sind männliche Vorbilder und Bezugspersonen im familiären Umfeld der Kinder durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen rar geworden (vgl. Deutscher Bundestag Petitionsausschuss, 2010b). Dieser Mangel soll von männlichen Erziehern abgedeckt werden. Ob jedoch mit der Erhöhung des Männeranteils in der frühkindlichen Bildung automatisch eine Leistungssteigerung männlicher Schüler einhergeht, ist zum jetzigen Zeitpunkt zumindest fraglich. Laut Rohrmann gibt es bisher nur wenige Belege dafür, dass männliche Pädagogen die Bildungschancen von Jungen verbessern können. Es gibt sogar Studien, die auf das Gegenteil hindeuten (vgl. Forster et al.; Rohrmann zit. n. Rohrmann, 2013, S. 78-79). In der Lerntheorie und in der kognitiven Entwicklungstheorie wird davon ausgegangen, dass sich das Fehlen männlicher Sozialisationsmodelle negativ auf die Ausbildung einer Geschlechtsidentität bei Jungen auswirkt (vgl. Chambers; Santrock & Warshak zit. n. Helbig, 2012, S. 599). Deren niedrigeren Bildungserfolg allein mit der Abwesenheit männlicher Vorbilder im Erziehungsprozess erklären zu wollen, ist jedoch aus zwei Gründen problematisch. Zum einen orientieren sich Kinder nicht nur an Vorbildern aus ihrem nahen Umfeld, sondern können bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität beispielsweise auch auf Stars und Idole zurückgreifen (siehe Kapitel 2). Zum anderen ist der Zusammenhang von Geschlechtsidentität und schulischem Erfolg nicht ausreichend geklärt (vgl. Helbig, 2012, S. 599 f.). Marcel Helbig untersuchte auf Grundlage des Mikrozensus 2008 für den Gymnasialübergang, ob es für Mädchen und Jungen einen Unterschied macht, wenn sie in Kernfamilien, bei alleinerziehenden Vätern oder mit alleinerziehenden Müttern aufwachsen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder in Alleinerzieherhaushalten mit gleichgeschlechtlichem Elternteil genauso häufig auf das Gymnasium übergehen wie in solchen mit gegengeschlechtlichem Elternteil. Daraus schlussfolgert er,

dass Kinder für ihren Schulerfolg keine gleichgeschlechtlichen Vorbilder brauchen. Das Fehlen des Vaters in einer Familie könne den Bildungsmisserfolg von Jungen nicht erklären (vgl. ebd., S. 609 f.).

Dennoch sind 71 Prozent der Eltern der Meinung, dass männliche Erzieher für die Entwicklung von Jungen wichtig sind (vgl. Wippermann, 2018, S. 99). Davon auszugehen, Jungen würden in der Obhut weiblicher Fachkräfte verweichlichen und dass diese Männer bräuchten, die mit ihnen Fußball spielen, handwerklich aktiv werden oder technische Probleme lösen, ist jedoch nichts weiter als eine auf Geschlechterstereotypen basierende Stigmatisierung. Der Idee, männliche Erzieher zu engagieren, damit die Interessen der Jungen nicht zu kurz kommen, mag zwar eine noble Motivation zu Grunde liegen, doch eine geschlechtstypische Aufgabenverteilung unter den Fachkräften könnte fatale Folgen haben. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es nicht auf die bloße Absicht ankommt, vorbildlich handeln zu wollen, sondern darauf, dass ErzieherInnen insbesondere durch das, was sie unabsichtlich tun, zu Vorbildern werden (vgl. Frost, 2014, S. 23). Männliche Erzieher, die sich explizit männlich attribuierten Tätigkeiten widmen und dadurch klassische Geschlechterzuschreibungen erfüllen, könnten dazu beitragen, dass sich die existierenden stereotypen Rollenbilder weiter verfestigen. Andersherum könnten sie durch das bewusste Durchkreuzen von Rollenzuschreibungen das Gegenteil bewirken. Indem sie zeigen, dass Wickeln, Trösten, Pflegen und Fürsorglichkeit zum Mann-Sein dazugehören kann, könnten sie traditionelle Rollenvorstellungen und Geschlechterbilder erweitern. Diese Hypothese wird von der Mehrheit der Trägerverantwortlichen, Kitaleitungen und Eltern vertreten (vgl. Calmbach et al., 2015, S. 58). Obwohl der Fokus bei diesem Gedankengang vermutlich auf der Prägung der Rollenbilder heranwachsender Generationen liegt, könnte von männlichen Erziehern zudem eine Signalwirkung ausgehen, die auch heutzutage schon mehr Männer motiviert, soziale Berufe zu ergreifen (vgl. Wippermann, 2018, S. 99).

Es stellt sich die Frage, wie männliche Erzieher auf die größtenteils positiven Zuschreibungen und Erwartungen, die an sie gerichtet sind, reagieren. Wie bereits erwähnt, kann allein die Anwesenheit männlicher Erzieher zu einer Attraktivitätssteigerung einer Einrichtung führen (vgl. ebd., S. 100). Welche Auswirkungen hat das auf ihr Selbstbild? Welche Rolle spielt für sie ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit bei der pädagogischen Arbeit im Kindergarten? Breitenbach & Bürmann haben auf der

Basis von Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews die pädagogischen und beruflichen Orientierungen und Praktiken von ErzieherInnen, welche deren Professionsverständnis und praktisches Handeln bestimmen, untersucht (vgl. Breitenbach & Bürmann, 2014, S. 52). Sie stellen fest, dass männliche Elementarpädagogen die positiven Fremdzuschreibungen in ihr Selbstbild und ihr Berufsverständnis integrieren. Folgender Befund habe sich in allen biographischen Interviews mit den Elementarpädagogen gezeigt:

„Sie wenden ihren Minderheitsstatus in frappierender Weise offensiv [an], indem sie sich qua Geschlecht als innovativ und bereichernd für die Arbeit erleben und darstellen und dementsprechend ihre Männlichkeit als Schwerpunkt ihrer professionellen Arbeit und Qualifikation inszenieren. Sie relativieren die positive Resonanz, auf die sie stoßen, nicht, sondern bauen sie in ihr Selbstbild ein“ (vgl. ebd., S. 51).

Es scheint in der Natur der Sache zu liegen, dass männliche Erzieher in Kindergärten, solange sie dort in der Unterzahl sind, als die 'Neuen' oder die 'Anderen' angesehen werden. Ihrer Auffassung nach, tragen sie zur Vervielfältigung von unterschiedlich ausgeformten positiven Männlichkeiten bei (vgl. ebd., S. 56). Sie zu idealisieren bzw. ihnen einen Sonderstatus einzuräumen birgt jedoch gewisse Risiken. Ihre Arbeit allein aufgrund ihrer männlichen Geschlechtszugehörigkeit als Bereicherung wahrzunehmen, könnte sie von der Notwendigkeit entbinden, ihr pädagogisches Handeln angemessen zu reflektieren und ihre professionellen Qualitäten fortwährend zu optimieren (vgl. ebd., S. 64). Anna Buschmeyer hat in ihrem Buch 'Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren' die Zuschreibungen an Männer und Männlichkeit im ErzieherInnenberuf und deren Auswirkungen auf das Arbeitshandeln untersucht. Dazu hat sie unter anderem vier ExpertInneninterviews mit Personen geführt, die im Bereich der Kinderbetreuung arbeiten. Ein von Buschmeyer interviewter Sozialpädagoge, der als Lehrkraft und Männerbeauftragter einer Einrichtung zur Ausbildung von ErzieherInnen tätig ist, beschreibt, dass Erzieher zwischen einer sehr positiven Wahrnehmung ihrer Sonderstellung und einer kritischen Auseinandersetzung mit der Zuschreibung 'Hahn im Korb' schwanken:

„(...) dann kommt von den Männern immer, sie werden in der Regel mit Begeisterung in den Einrichtungen aufgenommen und wahrgenommen, d. h. Einrichtungen freuen sich sehr auch von der Genderbalance männliche Elemente mit in der Einrichtung zu haben, in der Regel. Was sie auch berichten ist, dass allerdings sehr schnell die tradierten Rollenbilder sehr schnell wirken, dass sie also in Einrichtungen kommen und eine Kollegin sagt, und jetzt als kleines Beispiel, (...) vor ein paar Wochen hat mir das einer erzählt, endlich haben wir einen Mann, bei uns ist die Lampe kaputt, kannst du die mal reparieren, z. B. Und das erzählen sie auch, oder endlich haben wir einen Mann, jetzt kannst du mal mit den Jungs

endlich Fußball spielen. Dieser junge Mann hat, der mir das erzählt hat, hat gesagt, „das Problem ist, ich hasse Fußballspielen. Bin ich jetzt kein richtiger Mann mehr?“ (Herr Grün, 17) (Buschmeyer 2013, S. 145).

Laut Buschmeyer verdeutlicht dieses Beispiel, wie stereotyp die Attributionen an Männer und Männlichkeit in Kindergärten häufig zu sein scheinen und wie sehr die Erzieher, besonders während ihrer Ausbildung, von diesen Zuschreibungen irritiert werden (vgl. ebd., S. 145). Das Beispiel zeigt, dass der ursprüngliche Wunsch der Einrichtungen, durch die Einstellung eines männlichen Erziehers ein ausgeglicheneres Geschlechterverhältnis unter den Fachkräften zu erreichen, schnell in den Hintergrund rückt. Stattdessen werden männliche Kollegen von den Erzieherinnen als Bereicherung empfunden, da sie vermeintlich das Potential mitbringen, bislang unbesetzte Bereiche abzudecken. Der Druck, diesen Zuschreibungen gerecht werden zu müssen, kann wie bei dem jungen Mann aus dem Beispiel, dazu führen, dass die eigene Männlichkeit in Frage gestellt wird. Sich vor den Kolleginnen dafür rechtfertigen zu müssen, kein leidenschaftlicher Fußballspieler oder begnadeter Handwerker zu sein, verbindet sich mit den gesellschaftlichen Vorurteilen, mit denen Männer, die sich dazu entschieden haben, in einem weiblich konnotierten Berufsfeld zu arbeiten, ohnehin schon konfrontiert sind. Dass diese drohende Abwertung ihrer Männlichkeit für sie zu einer starken Belastung werden kann, ist einleuchtend. Laut Rohrmann entscheiden sich Männer in der Regel nicht für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, um ein Gegengewicht zu den weiblichen Beschäftigten zu bilden und männliche Bezugsperson für Kinder mit Vatermangel zu werden. Die Erwartung, dass sie Jungen eine klare Orientierung bei der Entwicklung männlicher Identität geben können, ohne dabei in Muster traditioneller Männlichkeit zu verfallen, überfordere womöglich viele männliche Fachkräfte (vgl. Rohrmann, 2009, S. 62). Rohrmann schreibt, dass sich zunehmend die Einsicht durchsetzt, dass Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter das Engagement von Frauen und Männern erfordert. Von Männern werde in diesem Zusammenhang keine spezielle Form von Männlichkeit erwartet, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Verhalten und Machtverhältnissen (vgl. ebd., S. 56). Auch Budde vertritt die Ansicht, dass Männer in der sozialen Arbeit keine besonders alternative oder besonders traditionelle Männlichkeit verkörpern müssen. Er plädiert dafür, Geschlechterdifferenzen nicht überzubetonen, sondern Vielfalt zu befördern (vgl. Budde, 2009, S. 10).

Insgesamt ist die Diskussion um männliche Erzieher stark geprägt von Geschlechterstereotypen. Während manche Argumente für eine Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten selbst auf stereotypen Vorstellungen basieren, zielen andere darauf ab,

genau diese zu lindern. Rohrman ist der Meinung, dass trotz des Risikos der Restereotypisierung von Männlichkeit und der Abwertung von Frauen, die Chancen überwiegen (Rohrman, 2013, S. 78). Zwar ist die Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten vermutlich nicht die ersehnte Wunderwaffe im Kampf gegen den Bildungsmisserfolg von Jungen, dennoch kann sie einen Beitrag zu mehr Geschlechtergerechtigkeit leisten. Dafür ist es allerdings notwendig, dass die Kindergartenteams Geschlechtsstereotype noch mehr reflektieren und der Versuchung widerstehen, geschlechtsspezifische Kompetenzzuschreibungen und Aufgabenverteilungen vorzunehmen (vgl. Andrä et. al., 2015, S. 33).

#### **4.4. Geschlechterbewusste Pädagogik**

Rendtorff & Kleinau schreiben, dass Bildungskonzepte immer im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen, auf die sie antworten, stehen. Dazu gehörten auch die soziale und die Geschlechter-Ordnung (vgl. Rendtorff & Kleinau, 2016, S. 59). Laut BMFSFJ ist die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit ein wesentlicher Bestandteil des politischen Handelns der deutschen Bundesregierung in allen Politikbereichen. Die Verbindlichkeit von Gender Mainstreaming, also die Verpflichtung, bei allen Entscheidungen die unterschiedlichen Auswirkungen auf Männer und Frauen in den Blick zu nehmen, ergibt sich aus internationalem Recht sowie nationalem Verfassungsrecht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016). Der zweite Absatz des dritten Artikels im deutschen Grundgesetz lautet: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (Art. 3 Abs. 2 GG). Dass auch die Institution Kindergarten darauf ausgelegt ist, einen positiven Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit zu leisten, wird anhand der Lektüre der entsprechenden Paragraphen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes deutlich.

In Kindertageseinrichtungen soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Dieser Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine eth-

nische Herkunft berücksichtigen (vgl. § 22 SGB VIII). Die Verpflichtung zur Umsetzung und Beachtung von Gleichstellung ist dabei vorgeschrieben: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (§ 9 Nr. 3 SGB VIII). Die Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Tageseinrichtungen konkretisieren, wie diese gesetzlichen Vorgaben in der Praxis umgesetzt werden sollen. Die Bildungsgrundsätze des Landes Nordrhein-Westfalen enthalten Ausführungen zu pädagogischen Grundlagen und Zielen, zur Gestaltung von Bildungsprozessen sowie zu zehn zentralen Bildungsbereichen. Thematisiert wird unter anderem die Unterschiedlichkeit der Geschlechter:

Im Elementar- und Primarbereich ist die Pädagogik der Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtersensibilität ein unverzichtbares und komplexes Thema. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Weltbild der Kinder schon in den frühen Lebensjahren durch vorgelebte Rollenbilder geprägt wird, die Geschlechtsidentität durch den kulturellen und sozialen Hintergrund unterschiedlich besetzt sein kann und unterschiedliche Interessen, Sichtweisen und Lernwege von Mädchen und Jungen sich auf den Erwerb von Kompetenzen und Wissen auswirken können. Eine geschlechterbewusste Pädagogik unterstützt Kinder dabei, einengende Geschlechterbilder zu erweitern, unterschiedlichen Interessen neugierig nachzugehen und vielfältige, geschlechterunabhängige Kompetenzen zu erwerben. Trotzdem ist es für die Entwicklung der eigenen Identität von Mädchen und Jungen sinnvoll, dass ihnen sowohl weibliche als auch männliche Rollenvorbilder zur Auswahl stehen. Von besonderer Wichtigkeit ist auch, dass Kinder eine Geschlechtsidentität entwickeln, mit der sie sich wohlfühlen und die auf Gleichberechtigung und Gleichachtung basiert. Vor diesem Hintergrund sollten die Fach- und Lehrkräfte eine gendersensible Haltung einnehmen und über Genderkompetenzen verfügen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 53).

Gemäß dieser Bildungsgrundsätze ist die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindergärten ein bedeutendes Thema. Durch eine angemessene Pädagogik soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Geschlechtsidentität von Jungen und Mädchen durch das Handeln der Fachkräfte maßgeblich geprägt wird. Den Kindern soll ermöglicht werden, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten, ohne sich von stereotypen Rollenbildern einschränken zu lassen. Gleichberechtigung und Gleichstellung sind dabei oberste Maxime. Betont wird allerdings auch, dass den Kindern sowohl männliche als auch weibliche Rollenvorbilder zur Verfügung stehen sollen. Zwar ist die Forderung nach mehr männlichen Erziehern vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags definitiv gerechtfertigt, die vorangegangene Diskussion hat jedoch gezeigt, dass die Erhöhung des Männeranteils in Kindertagesstätten kein Allheilmittel ist. In den Bildungsgrundsätzen des Landes NRW werden zwar die Komplexität und die

Relevanz der Geschlechtsthematik anerkannt, die Hauptverantwortung wird allerdings den Fachkräften übertragen. Von ihnen wird erwartet, professionell mit dem Thema Geschlecht umzugehen. Um eine 'geschlechterbewusste Pädagogik' gewährleisten zu können, sollen sie eine 'gendersensible Haltung' einnehmen und benötigen 'Genderkompetenzen'. Die Definitionen dieser Charakteristika für professionelles Handeln im Kontext der Geschlechtsthematik bleiben den LeserInnen der Bildungsgrundsätze des Landes NRW allerdings vorenthalten. Die Formulierungen 'geschlechterbewusst' und 'gendersensibel' deuten darauf hin, dass es im Kern um einen reflektierten Umgang mit Geschlecht und Geschlechtskonstruktionen geht. Doch welche konkreten Anforderungen resultieren daraus für die Fachkräfte? Was sind 'Genderkompetenzen' und wie werden sie erworben? Antworten auf diese Fragen liefert Margitta Kunert-Zier in ihrem Buch 'Erziehung der Geschlechter. Entwicklung, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern'. Auf Basis einer empirischen Untersuchung von ExpertInnenaussagen von Fachkräften über Erfahrungen und professionelle Anforderungen geschlechtsbewusster Erziehung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern entwickelte sie ein Modell zum Erwerb von Genderkompetenz. Sie definiert Genderkompetenz wie folgt:

„Genderkompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln:

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen.

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von:

- Genderwissen
- Genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenz
- Genderdialogen und genderbewussten Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften.

Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde“ (Kunert-Zier 2005, S. 289).

Kunert-Zier ist der Meinung, dass die angehenden pädagogischen Fachkräfte bereits während des Studiums respektive der Ausbildung Genderwissen und genderbezogene Selbst- und Praxiskompetenz erwerben sollten. Genderwissen umfasst ein differenziertes Grundwissen zu diversen geschlechtsbezogenen Themenbereichen und Kenntnisse über Methoden und deren Anwendung in der geschlechtsbezogenen Pä-

dagogik (vgl. ebd., S. 290 f.). Für das Erlangen von genderbezogener Selbstkompetenz sei die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und dem eigenen Geschlecht unverzichtbar. Kunert-Zier bezeichnet die Akzeptanz der eigenen Verunsicherung über Geschlechterkonstruktionen als eine mögliche Voraussetzung dafür, Mädchen und Jungen im Prozess des Doing Gender adäquat zur Seite stehen zu können. Die Fachkräfte müssten Sicherheit und Klarheit darin finden, dass es keine eindeutigen Geschlechterzuordnungen gibt und den Mädchen und Jungen vermitteln, dass sie, so wie sie sind, akzeptiert werden. Der Erwerb von genderbezogener Praxiskompetenz solle den angehenden Fachkräften durch Hospitationen und studienbegleitende Praktika, in denen sie die eigene Wirkung auf Mädchen und Jungen wahrnehmen und überprüfen können, ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 291 ff.). Innerhalb der Praxis bezieht sich Genderkompetenz laut Kunert-Zier auf unterschiedliche Ebenen. Im Team gehe es unter anderem darum, die Dialogbereitschaft zwischen den Geschlechtern zu fördern und einen gemeinsamen Nenner für die Geschlechterpädagogik zu finden. Dafür sei ein gekonnter Umgang mit Verschiedenheit im Team erforderlich. Zur Sensibilisierung des Kollegiums und für den gemeinsamen Einstieg in geschlechtsbewusste Pädagogik schlägt sie die Teilnahme an Fachtagungen, Fortbildungsveranstaltungen sowie Gendertrainings vor (vgl. ebd., S. 294 ff.). Sie unterstreicht außerdem die Bedeutung von Genderkompetenz in der Elternarbeit, denn sie hält es für notwendig, Eltern in genderbezogene Pädagogik einzubeziehen (vgl. ebd., S. 297). Auch Tim Rohrman weist darauf hin, dass Ziele und Ideale geschlechtsbewusster Pädagogik mit den Eltern ausgehandelt werden müssen, denn sie würden mit ihren Einstellungen und Erwartungen zum Kindergartenalltag dazugehören. ErzieherInnen, die sich ein differenziertes Wissen zu geschlechtsbezogenen Themen angeeignet haben, könnten Eltern darauf aufmerksam machen, wenn diese ihre Kinder geschlechtstypisch behandeln, ohne dies zu beabsichtigen (vgl. Rohrman, 2009, S. 100).

Kunert-Zier schreibt, dass eine wesentliche Aufgabe geschlechtsbewusster Pädagogik darin besteht, Kinder in dem selbstbestimmten Prozess des Doing Gender zu unterstützen. Sie sollten befähigt werden, selbstbewusst und eigenständig zu entscheiden, wie sie ihr Geschlecht definieren. Insofern würden Kinder durch eine geschlechtsbewusste Erziehung selbst Genderkompetenz entwickeln (vgl. Kunert-Zier, 2005, S. 298). Demnach handelt es sich dabei nicht nur um Fähigkeiten, die die Fach-

kräfte besitzen müssen, sondern gleichzeitig um den Inhalt, der mit einer geschlechtsbewussten Pädagogik vermittelt werden soll. Genderkompetenz als Lernziel versteht Kunert-Zier als

„Vermittlung und Fördern von

- Wissen und Verständnis von geschlechtsbedingten und vorwiegend strukturell bedingten Benachteiligungen bei Mädchen und Jungen
- der Erkenntnis, dass Geschlechterzuordnungen individuell überwindbar sind und dies mit einem Zugewinn an Optionen verbunden ist
- Respekt und Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung aller Individuen
- Sensibilität für die Aufnahme egalitärer Geschlechterbeziehungen
- Genderbezogenen Selbstkompetenzen“ (ebd., S. 298).

Das Anliegen, in der Pädagogik Genderkompetenzen vermitteln zu wollen, sei mit einem grundlegenden Perspektivenwechsel auf die AdressatInnen verbunden. Sie würden nicht mehr geschlechtsneutral als Kinder, sondern als Individuen, als Angehörige von Geschlechtergruppen und als Mädchen und Jungen, die sich aufeinander beziehen, betrachtet (vgl. ebd., S. 295). Eine solche Sichtweise ist vermutlich genau das, was in den Bildungsgrundsätzen des Landes NRW als 'gendersensible' Haltung bezeichnet wird.

Es wird deutlich, dass die Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit nur gelingen kann, wenn der Thematik die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird. ErzieherInnen können den Ansprüchen der Gleichstellung und Gleichberechtigung nur gerecht werden, wenn ihnen die Tragweite ihres eigenen pädagogischen Handelns in diesem Zusammenhang bewusst ist. Deshalb ist es erforderlich, dass dieses Thema in den Einrichtungen nicht nur beiläufig, sondern gezielt behandelt wird. Dabei muss die Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichberechtigung aller Individuen stets im Fokus stehen. Wenn diese Professionalisierung gelingt, kann eine geschlechterbewusste Erziehung einen bedeutenden Beitrag dazu leisten, Benachteiligungen abzubauen und Geschlechtergerechtigkeit zu fördern.

#### **4.5. Der gendersensible Kindergarten – Ein Praxisbeispiel**

Wie eine geschlechtssensible Pädagogik in der Praxis umgesetzt werden kann, erklärt der Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik der Frauenabteilung der Stadt Wien (vgl. Schneider, 2014). Darin heißt es, dass die Verantwortlichkeit für die Fähigkeiten und Rollen, die Mädchen und Jungen im Kindergarten entwickeln, größtenteils

bei den PädagogInnen liegt. Die Beobachtung der Kinder sei ein grundlegender Bestandteil ihrer Arbeit. Das Spielverhalten der Kinder, Essenssituationen, Ruhephasen nach dem Mittagessen, Ein- und Wegräumen von Spielmaterial, Konfliktsituationen – all das sollen sie aus einem geschlechterbewussten Blickwinkel betrachten. Deshalb werden die ErzieherInnen dazu aufgefordert, ihren Arbeitsalltag mit einer 'Gender-Brille' zu analysieren. Im Fokus dieser Analyse müsse zunächst das eigene Verhalten stehen. Beispielsweise müssten sich PädagogInnen die Frage stellen, welches Frauenbild bzw. Männerbild sie verkörpern und es als Vorbild an ihre Gruppe weitergeben. Sie müssten sich Gedanken darüber machen, bei welchen Tätigkeiten die Kinder sie beobachten können und ob diese geschlechtstypisch sind. Das eigene Sprachverhalten müsse im Hinblick auf die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache reflektiert werden (vgl. ebd., S. 14 f.). Darüber hinaus enthält der Leitfaden unter anderem Empfehlungen zur Auswahl von Büchern und zur Raumgestaltung. Um eine gleichberechtigte Nutzung der unterschiedlichen Spiel- und Erfahrungsbereiche zu ermöglichen, sei es erforderlich, traditionelle Raumkonzepte zu überdenken und aktiv umzugestalten (vgl. ebd., S. 23). Bücher werden als ein wesentliches Medium bezeichnet, um die Ziele einer geschlechtssensiblen Pädagogik erreichen zu können. Ob diese geeignet sind, lasse sich anhand einer Kriterienliste überprüfen (siehe hierzu ebd., S. 33 f.). Auch die Reflexion der Elternarbeit wird in dem Leitfaden hervorgehoben. Persönliche Haltungen und Einstellungen der PädagogInnen zu berufstätigen Müttern, zu Männern als Bezugspersonen für Kinder, ihr Berufsbild und vieles andere beeinflusse die Kommunikation und den Kontakt im Rahmen der Elternarbeit (vgl. ebd. S. 42). Dass geschlechtssensible Pädagogik erfolgreich ist, wird in der Broschüre mit den Ergebnissen der Evaluation eines Projektkindergartens belegt:

„Die Kinder ordnen klassisch weibliche und männliche Gegenstände, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften häufiger geschlechtsneutral, d.h. beiden Geschlechtern zu, als Kinder eines Kontrollkindergartens ohne geschlechtssensible Pädagogik. Die Kinder des Kontrollkindergartens stimmen den vorgegebenen geschlechtsstereotypen Traumberufen häufiger zu als die Kinder des Projektkindergartens fun&care; diese Kinder entscheiden sich differenzierter. Die Eltern im Projektkindergarten begleiten ihre Kinder häufiger bei Ausflügen, vor allem die höhere Aktivität der Väter ist auffällig“ (Spiel/Wagner zit. n. Schneider, 2014, S. 13).

Der „Bildungskindergarten fun & care“ im 15. Gemeindebezirk Wiens ist aktuell eins der wenigen Umsetzungsbeispiele für geschlechtssensible Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Dieser ist aus einem im Jahr 1999 initiierten dreijährigen Modellprojekt mit dem Schwerpunkt geschlechtssensible Pädagogik hervorgegangen. Das

erklärte Ziel war die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen in allen Lebensbereichen. Es sollte eine bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und Fragen der Gleichstellung stattfinden. Kinder sollten die Möglichkeit bekommen, sich unabhängig von geschlechtsspezifischen Rollenvorstellungen zu entwickeln. Das pädagogische Konzept der Einrichtung basiert auf vier Säulen:

### *1. Personalkonzept*

Das Betreuungspersonal lebt den Kindern möglichst unterschiedliche Rollenbilder vor. Geschlechtstypische Aufgaben werden von den Erzieherinnen und Erziehern wechselseitig übernommen. Die Fachkräfte reflektieren die eigenen Geschlechterrollen und nehmen an Fortbildungen, Seminaren und Supervisionen teil. Da eine paritätische Besetzung der MitarbeiterInnenstellen angestrebt wird, werden Kampagnen für mehr männliches Personal in Wiener Kindergärten durchgeführt.

### *2. Raumkonzept*

Spiel- und Aktivitätsbereiche werden Mädchen und Jungen gleichermaßen zugänglich gemacht. Geschlechtstypische Raum- und Spielzeugnutzung gilt es zu vermeiden. Um die Vorbestimmtheit von Spielorten zu umgehen, werden offene, nicht vordefinierte Spielbereiche anstelle der klassischen Bau- und Puppenecken angeboten. Die Spielzeuge werden flexibel in Rollcontainern gelagert und Spielteppiche bieten die Möglichkeit zur räumlichen Abgrenzung. Schutzräume werden zugelassen, damit neue Dinge erprobt werden können und die Möglichkeit zum Zurückziehen gegeben ist. Die Farbwahl und die Ausstattung der Bereiche sind zu beachten.

### *3. Planung und Reflexion*

Geschlechtssensible Pädagogik wird in die Planung und die Reflexion aufgenommen. Im Tagesablauf werden Konflikte, Freispiel und gezielte Aktivitäten unter dem Aspekt der geschlechtssensiblen Pädagogik betrachtet. Nicht gesellschaftliche Erwartungshaltungen, sondern die Interessen und Vorlieben der Kinder stehen im Vordergrund. Bei der Auswahl der Bildungsmittel werden geschlechtssensible Kriterien berücksichtigt. Beispielsweise werden Kinderbücher verwendet, in denen moderne Rollenbilder von im Haushalt tätigen Vätern und arbeitenden Müttern dargestellt werden. Eine geschlechtergerechte Sprache dient als Alltagssprache. Gezielte Angebote, Aktivitäten, Feste und Feiern werden grundsätzlich geschlechtssensibel durchgeführt.

#### 4. Elternarbeit

Das Lebensumfeld der Kinder wird über die Eltern aktiv miteinbezogen. Mütter und Väter werden gleichermaßen in den Alltag integriert. Eltern werden in Briefen und Mitteilungen nicht als 'Liebe Eltern' sondern als 'Liebe Mütter und Väter' angesprochen. Die Arbeit im Kindergarten wird transparent kommuniziert (vgl. Haas, 2012; Stadt Wien Dezernat Gender Mainstreaming).

Laut einem 2013 auf der Onlineplattform der österreichischen Tageszeitung 'Der Standard' erschienen Artikel kommt dieses Konzept so gut an, dass die Warteliste für die begrenzten Betreuungsplätze in dem Fun & Care Kindergarten lang ist. Auf die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahmen wird die Kindergartenleiterin mit folgenden Worten zitiert:

„Die Mädchen bei uns sagen schon mal: Ich will Mechanikerin werden. Und wir haben Buben, die andere weinende Buben sehr fürsorglich trösten. Wir merken am Verhalten der Kinder ganz stark, dass die Dinge übernommen werden“ (Mayr, 2013).

Welchen Einfluss die alltäglichen Interaktionen in der Kita auf die Entwicklung der Kinder haben, wird daran deutlich, dass sie das Verhalten ihrer eigenen Eltern hinterfragen und ggf. verbessern. Rohrman, der sich mit der nachträglichen Evaluation des Projekts auseinandergesetzt hat, schreibt, dass die konsequente Verwendung der geschlechtergerechten Sprache in dem Kindergarten dazu geführt habe, dass die Kinder begannen, ihre Eltern entsprechend zu korrigieren (vgl. Rohrman, 2009, S. 103). Damit etwaige Irritationen durch eine Einigkeit über die zu vermittelnden Normen und Werte vermieden werden können, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Eltern in der geschlechtssensiblen Pädagogik unabdingbar. Auf der Homepage des Fun & Care Kindergartens heißt es, dass in der Einrichtung gleichermaßen Frauen und Männer arbeiten und diese die gleichen Aufgaben im Alltag erledigen, um Kindern positive und abwechslungsreiche Rollenvorbilder zu vermitteln (vgl. Bildungskindergarten fun & care). Laut Rohrman gab es bei dem Projekt anfänglich jedoch große Konflikte mit den männlichen Kindergarten Helfern, die zu einer erheblichen Fluktuation geführt hätten. Einen wesentlichen Stellenwert für die Bewältigung von Konflikten hätte in diesem Zusammenhang die Supervision gehabt (vgl. Rohrman, 2009, S. 103 f.). Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung der Aspekte, die laut Kunert-Zier für den Teamprozess zur Genderkompetenz relevant sind (siehe Ka-

pitel 4.4.). Das Vier-Säulen-Konzept des fun & care Kindergartens zeigt, dass geschlechtssensible Pädagogik keine zusätzliche Methode, sondern eine grundlegende pädagogische Ausrichtung darstellt, die einer konsequenten Umsetzung bedarf.

## 5. Fazit

Männliche Erzieher als Vorbilder im Kindergarten. Die Literaturrecherche im Zuge der vorliegenden Arbeit hat ergeben, dass es bislang kaum wissenschaftliches Material zu diesem Thema gibt. Die Komplexität der Thematik wurde in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Teilaspekten deutlich. Die wichtigsten Erkenntnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Bei der Identitätsentwicklung brauchen Kinder Menschen, an denen sie sich orientieren können. Nicht nur ihre Eltern, sondern auch ErzieherInnen im Kindergarten werden für sie zu Vorbildern. Mädchen orientieren sich tendenziell an weiblichen Erzieherinnen und Jungen eher an männlichen Erziehern, denn wenn sie in den Kindergarten kommen, haben sie das Klassifikationsschema Geschlecht bereits verinnerlicht. Sie lernen von Geburt an, sich in das System der Zweigeschlechtlichkeit einzufügen. In diesem System sind Menschen entweder weiblich oder männlich. Dazwischen gibt es nichts. Nachdem die Geschlechtszugehörigkeit eines Menschen einmal bestimmt wurde, steht fest, welcher der beiden Gruppen er in der Regel für den Rest seines Lebens angehört. Diese Gruppenzugehörigkeit äußert sich im Verhalten und Aussehen ihrer Mitglieder. Die Gesellschaft macht klare Vorgaben, welche Eigenschaften weiblich resp. männlich sind. Interessen und Neigungen, die aufgrund dieser gesellschaftlichen Vorstellungen nicht mit der eigenen Geschlechtsidentität kompatibel zu sein scheinen, werden unterdrückt. Die geschlechtsspezifische Prägung des Habitus gehört zu den grundlegenden Elementen der eigenen Identität. Darin enthalten ist eine hierarchische Arbeitsteilung der Geschlechter. Männer sind für die Erwerbsarbeit, Frauen für die Reproduktionsarbeit zuständig. Diese Arbeitsteilung ist jedoch nicht von der Natur festgelegt, sondern lediglich ein gesellschaftliches Konstrukt. Im Alltagsdenken ist Geschlecht sowohl eindeutig bestimmbar als auch biologisch vorgegeben. Davon auszugehen, dass Geschlecht nicht etwas ist, das man hat, sondern etwas, was man tut, stellt eine deutliche Differenz zu dieser Denkweise dar. Geschlechtsstereotype lassen sich jedoch nur überwinden, wenn Geschlecht als etwas sozial Konstruiertes betrachtet wird. Zwar gibt es in der heutigen Gesellschaft kein normatives Leitbild für Männlichkeit, dennoch ist hegemoniale Männlichkeit für einen Großteil der Männer und die Hälfte der Frauen attraktiv. Wie die Rollenbilder der zukünftigen Generationen aussehen werden, hängt von dem Verhalten ihrer Vorbilder ab. In diesem Zusammenhang kommt der Institution Kindergarten eine bedeu-

tende Rolle zu. In Kindergärten werden bestehende Geschlechterverhältnisse produziert bzw. reproduziert. Dass in der Kleinkindererziehung mehr Frauen als Männer tätig sind, liegt nicht daran, dass sie qua Geschlecht besser dafür geeignet sind, sondern an historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Männliche und weibliche Fachkräfte unterscheiden sich lediglich hinsichtlich ihrer Neigungen, was sie mit den Kindern tun. Auch unter ihnen herrschen traditionelle Rollenvorstellungen. So werden die Aufgaben in Kindergärten häufig geschlechtsspezifisch verteilt. Mit einer solchen Aufgabenverteilung leben die ErzieherInnen den Kindern traditionelle Rollenbilder vor und tragen so zu ihrer Verfestigung bei. Die Erhöhung des Männeranteils wird von Eltern, Fachkräften, Trägern und Politik gewünscht. Die Argumente dafür sind vielfältig. Eine Erhöhung des Anteils männlicher Erzieher ist vermutlich kein Garant für eine Verbesserung der schulischen Leistungen von Jungen. Dennoch könnten sowohl Jungen als auch Mädchen davon profitieren. Durch das bewusste Durchkreuzen von Rollenzuschreibungen können Fachkräfte den Kindern zeigen, dass Männlichkeit und Weiblichkeit viel mehr ist als das, was die gesellschaftlichen Vorstellungen suggerieren. Den Kindern zu ermöglichen, sich bei ihrer Entwicklung nicht von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen einschränken zu lassen, gehört zu den wichtigsten Aufgaben einer geschlechterbewussten Pädagogik. Diese kann die Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen fördern. Ein reflektierter Umgang mit Geschlechtskonstruktionen kann nur stattfinden, wenn die Fachkräfte über die dafür nötigen Kompetenzen verfügen. Deshalb ist es wichtig, dass sie diese bereits im Studium oder während der Ausbildung erwerben. Eine geschlechterbewusste Erziehung kann nur gelingen, wenn der Thematik die erforderliche Aufmerksamkeit geschenkt wird. In wie vielen Kindergärten das zurzeit der Fall ist, lässt sich nur schwer sagen, denn es gibt nur vereinzelte Berichte über Einrichtungen, die mit gendersensiblen Konzepten arbeiten. Laut der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt die derzeitige Coronakrise zu einem Rückfall in traditionelle Rollenbilder, denn es seien die Frauen, die die größte Last der Sorgearbeit übernehmen (vgl. dpa, 2020). Daran wird deutlich, dass die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern ein langwieriger Prozess ist, der viel Geduld erfordert. Männliche Erzieher können ihre Vorbildwirkung dafür nutzen, einen positiven Beitrag zu diesem Prozess zu leisten.

## 6. Literaturverzeichnis

- Aigner, J. C., Koch, B., Poscheschnik, G., Rohrman, T. & Strubreither, B. (2012). Theoretischer Hintergrund. In J. C. Aigner & T. Rohrman (Hrsg.), *Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 "Public fathers" - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010)* (S. 17–98). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Andrä, M., Brandes, H., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten*. Kurzfassung der Ergebnisse der "Tandem-Studie" (1. Auflage) (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbeit, Hrsg.). Berlin.
- Beauvoir, S. d. (2018). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* (rororo, Bd. 22785, Neuauflage, 18. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bildungskindergarten fun & care gemeinnützige GmbH (Hrsg.) (o. J.). *Spielend lernen im fun & care Bildungskindergarten*. Zugriff am 09.05.2020. Verfügbar unter <https://www.funandcare.at/ueber-uns/>
- Breitenbach, E. & Bürmann, I. (2014). Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen. In J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 10/2014, S. 51–66). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brockhaus (Hrsg.). (2020). *Vorbild*. Zugriff am 14.04.2020. Verfügbar unter <https://brockhaus.de/ecs/permalink/F3834E39FBE875267C9A26BA3E97BA33.pdf>.
- Bruckner, J. (Süddeutsche Zeitung Digitale Medien GmbH, Hrsg.). (2013, 30. Juli). *"Ich bin kein Vaterersatz". Männliche Erzieher*. Zugriff am 11.05.2020. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/karriere/maennliche-erzieher-ich-bin-kein-vaterersatz-1.1731326-0#seite-2>

- Budde, J. (2009). *Männer und soziale Arbeit?* Männlichkeit und Arbeit – Männlichkeit ohne Arbeit? AIM-Gender, 02.04.2009-04.04.2009. Zugriff am: 15.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISO/Medienpool/Archiv-Dateien/arbeitsbereiche/soziologie\\_der\\_geschlechterverhaeltnisse/Medienpool/AIM-Beitraege\\_sechste\\_Tagung/budde.pdf](https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISO/Medienpool/Archiv-Dateien/arbeitsbereiche/soziologie_der_geschlechterverhaeltnisse/Medienpool/AIM-Beitraege_sechste_Tagung/budde.pdf)
- Budde, J., Thon, C. & Walgenbach, K. (2014). Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. In J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 10/2014, S. 11–26). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bundesagentur für Arbeit. (2020). *Erzieher/in. Tätigkeit nach Ausbildung*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=9159>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). *Strategie "Gender Mainstreaming"*. Gleichstellung und Teilhabe. Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming/strategie--gender-mainstreaming-/80436?view=DEFAULT>
- Buschmeyer, A. (2013). *Zwischen Vorbild und Verdacht* (Geschlecht und Gesellschaft, Band 52). Wiesbaden: Springer VS Springer Fachmedien.
- Calmbach, M., Cremers, M & Krabel, J. (August 2015). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. Ein Forschungsprojekt der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin (5. Auflage) (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbeit, Hrsg.). Berlin.
- CDU, CSU & FDP (Hrsg.). (2009). *Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode*. Berlin.

Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (Geschlecht und Gesellschaft, Band 8, 4. durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Cremers, M. (März 2014). *Boys'Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege für Jungs* (4. Auflage) (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., Hrsg.). Bielefeld.

Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Deutscher Bundestag Petitionsausschuss. (2010a). *Petition 11925. Gleichstellungsrecht - Quote für männliche Erzieher und Lehrkräfte*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter [https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/\\_2010/\\_05/\\_12/Petition\\_11925.nc.htm](https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2010/_05/_12/Petition_11925.nc.htm)

Deutscher Bundestag Petitionsausschuss. (2010b). *Petition 11925. Abschlussbegründung*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter [https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/\\_2010/\\_05/\\_12/Petition\\_11925.nc.htm](https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2010/_05/_12/Petition_11925.nc.htm)

Dpa (Focus Online, Hrsg.). (2020). *Giffey sieht 'Rückfall in traditionelle Rollenbilder'. Corona-Krise*. Zugriff am 12.05.2020. Verfügbar unter [https://www.focus.de/finanzen/boerse/wirtschaftsticker/corona-krise-giffey-sieht-rueckfall-in-traditionelle-rollenbilder\\_id\\_11959137.html](https://www.focus.de/finanzen/boerse/wirtschaftsticker/corona-krise-giffey-sieht-rueckfall-in-traditionelle-rollenbilder_id_11959137.html)

Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, S. 178–189). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Engler, S. (2013). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 247–260). Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, P., Asal, K. & Krueger, J. I. (2013). *Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web* (Bachelor). Berlin: Springer-Verlag.

- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH Büro Berlin (Hrsg.). (2019). *dbb Bürgerbefragung Öffentlicher Dienst 2019. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen der Bürger*. Berlin.
- Frost, U. (2014). »So sein wie ...« Oder Neuerfindung des Lebens? Über die Bedeutung von Vorbildern in Geschichte und Gegenwart. In A. M. Kalcher & K. Lauermaun (Hrsg.), *Vorbilder. Erziehen wohin?* (S. 10–26). Salzburg: Verlag Anton Pustet.
- Gildemeister, R. (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (Hagener Studentexte zur Soziologie, 1. Auflage, S. 167–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, S. 137–145). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gildemeister, R. & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution - Biografie* (Hagener Studentexte zur Soziologie, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Haas, S. (2012). *Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen. Vielfalt als Potential: good-practice Beispiele aus Institutionen*. Beiträge einer Podiumsdiskussion (Kindergarten Fun & Care Gemeinnützige Kinderbetreuungs Ges.m.b.H, Hrsg.). Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter [http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag\\_Haas.pdf](http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag_Haas.pdf)
- Haase, K. (1964). *Das Wesen des Vorbilds und seine Bedeutung für die Erziehung* (Libelli, Bd. 96): Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Helbig, M. (2012). Brauchen Jungen männliche Vorbilder, um in der Schule erfolgreich zu sein? Wahrscheinlichkeit des Gymnasialübergangs von Mädchen und Jungen

- aus vollständigen Familien, aus Familien mit alleinerziehender Mutter oder alleinerziehendem Vater. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 597–614.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung* (Soziologische Theorie). Wiesbaden: Springer VS.
- Hufnagel, E. (1993). *Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Kessler, S. J. & McKenna, W. (1978). *Gender. An Ethnomethodological Approach*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2019). *Jungen-Zukunftstag. Boys' Day*. Zugriff am: 15.05.2020. Verfügbar unter <https://www.boys-day.de/daten-fakten/das-ist-der-boys-day/ein-zukunftstag-fuer-jungen/deutsch>
- Konrad, F.-M. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2014). *Habitus* (Einsichten Themen der Soziologie, 6., unveränderte Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern* (Forschung Pädagogik, 1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maiwald, A. (2018). *Erziehungsarbeit. Kindergarten aus soziologischer Perspektive* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 73). Dissertation Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2017, u. d. T.: Erziehungsarbeit. Prozesse des Handelns und die Produktion von Bedeutungen – das Beispiel ostdeutscher Kindergärtnerinnen. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Mayr, L. (2013, 31. Januar). Rolle vorwärts im Kindergarten. Ein Wiener Kindergarten vermittelt Mädchen und Buben Rollenbilder jenseits des Klischees - Das Konzept polarisiert. *Der Standard*. Zugriff am 09.05.2020. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/1343744413688/rolle-vorwaerts>

- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.
- Rendtorff, B. & Kleinau, E. (2016). Geschlechteraspekte in Bildungsprozessen und pädagogischen Institutionen. In B. Rendtorff (Hrsg.), *Bildung - Geschlecht - Gesellschaft. Eine Einführung* (Reihe Erziehung und Bildung: Wissen für pädagogisches Handeln, 1. Aufl., S. 59–108). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rendtorff, B. & Riegraf, B. (2016). Geschlechterforschung und Theorien der Geschlechterverhältnisse. In B. Rendtorff (Hrsg.), *Bildung - Geschlecht - Gesellschaft. Eine Einführung* (Reihe Erziehung und Bildung: Wissen für pädagogisches Handeln, 1. Aufl., S. 9–58). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand* (Wissenschaftliche Texte). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rohrmann, T. (2013). Mehr Männer in Kitas. Re-Stereotypisierung oder Chance für Geschlechtergerechtigkeit? *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung*, 22(1), 78–87.
- Sauer, B. (2006). Gender und Sex. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (1. Auflage, S. 50–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Schlüter, A. & Faulstich-Wieland, H. (2009). Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchgesehene und erw. Aufl., S. 211–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schneider, C. (2014). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik* (Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57), Hrsg.).

Stadt Wien Dezernat Gender Mainstreaming (Hrsg.) (o. J.). *Kindergärten - Umsetzungsbeispiel von Gender Mainstreaming*. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/menschen/gendermainstreaming/beispiele/kindergaerten.html>

Stamm, M. (2008). Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht. In C. Bizer (Hrsg.), *Sehnsucht nach Orientierung, Vorbilder im Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 24, S. 45–54). Neukirchen: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Statistisches Bundesamt. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019*. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402197004.pdf?__blob=publicationFile)

Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität. "Stars" im Alltag jugendlicher Fans* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. In I. Sage Publications (Hrsg.), *Gender & Society* (Vol. 1, No. 2, S. 125–151).

Wiedau, K. (Aschendorff Medien GmbH & Co. KG, Hrsg.). (2017, 17. Juni). *Jungs fehlen männliche Vorbilder. Blickpunkt: Erzieher sind in Kindergärten rar*. Zugriff am 11.05.2020. Verfügbar unter <https://www.wn.de/Muensterland/Kreis-Borken/Gronau/2861988-Blickpunkt-Erzieher-sind-in-Kindergaerten-rar-Jungs-fehlen-maennliche-Vorbilder>

Wippermann, C. (2017). *Männer - Perspektiven. Auf dem Weg zu mehr Gleichstellung?* Sozialwissenschaftliche Repräsentativbefragung der Bevölkerung, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1. Auflage) (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbeit, Hrsg.). Berlin.

Wippermann, C. (2018). *Kitas im Aufbruch – Männer in Kitas. Die Rolle von Kitas aus Sicht von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Sozialwissenschaftliche Repräsentativbefragung des DELTA-Instituts für Sozial- und Ökologieforschung GmbH (Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Hrsg.). Berlin.